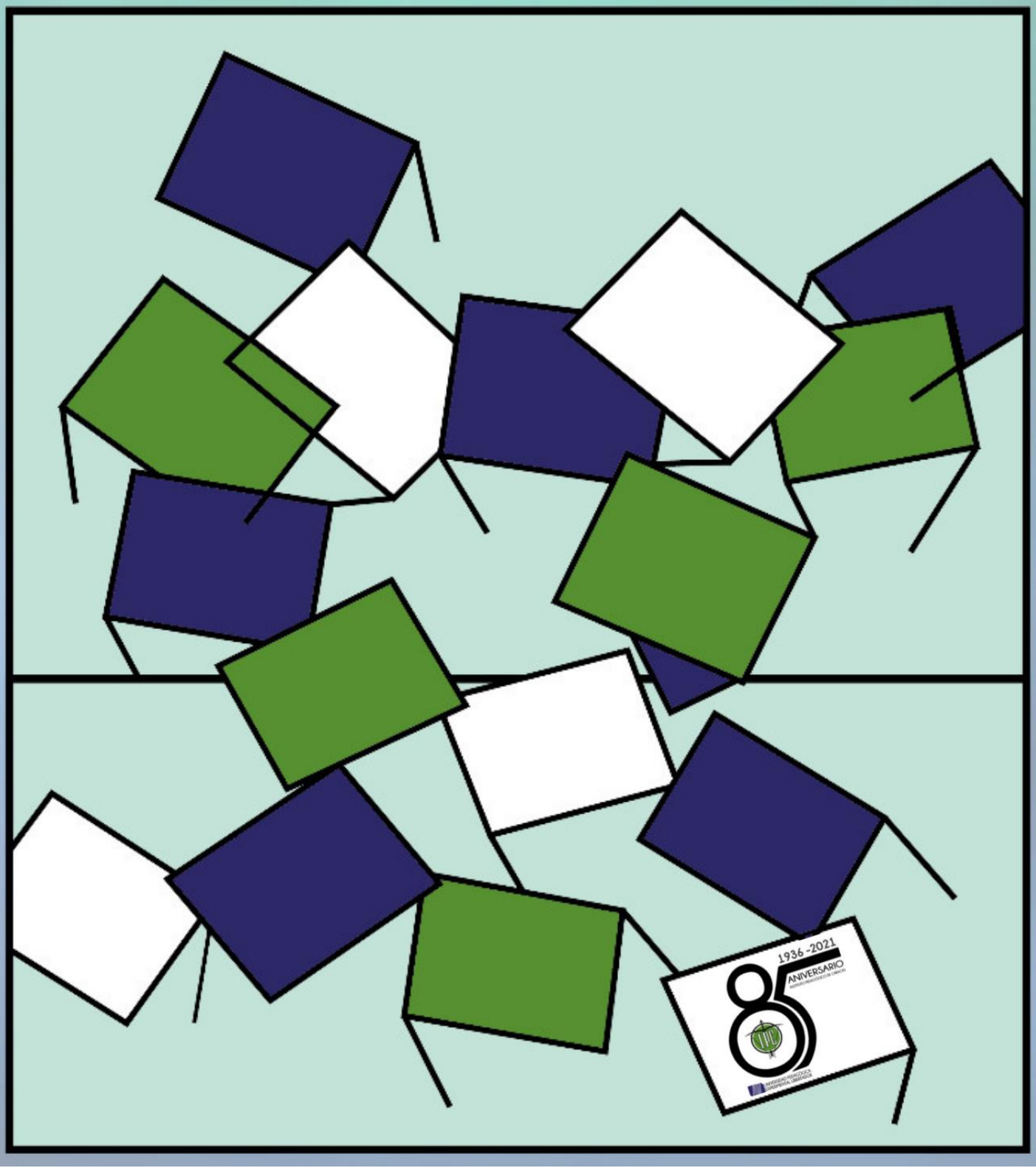
Depósito Legal p. p. 76-1650
ISSN. 0798-0329
ISSN 0798-0329-L

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

Revista de Investigación

Nº 106 Vol. 46. 2022



Revista cuatrimestral arbitrada e indizada en:
BIBLO UCV
Scielo
Latindex
Dialnet
EBSCO Publishing
Revencyt
CLASE
IRESIE
Redalyc

Directorio de revistas OEI
Revista acreditada por FONACIT

ISSN. 0798-0329
ISSN. 0798-0329-L

Depósito Legal p. p. 76-1650
Revista de Investigación
Instituto Pedagógico de Caracas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Av. Páez, Edificio Histórico del Instituto Pedagógico de Caracas
Coordinación de Investigación e Innovación
Urbanización El Paraíso- Caracas 1021, Venezuela.
Teléfono-Fax (212) 451- 37- 81
Dirección de correo electrónico: revistadeinvestigacion@gmail.com
Teléfono de oficina (212) 405-27-35
http://revistas.upel.digital/index.php/revinvest
https://revista-de-investigacion3.webnode.com.ve/

Diseño de original de cubierta: Prof. Guido Morales
Diseño de cubierta: Prof. Adhonay Ramírez
Diagramación: Prof. Arismar Marcano Montilla

La ***Revista de Investigación*** no se responsabiliza por la opinión emitida por los autores en sus artículos y demás contribuciones.

Licencia Creative Commos Atribución No Comercial- Compartir igual 3.0 Venezuela (CC BY- NC-SA 3.0 VE)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
Rector: Raúl López Sayago
Vicerrectora de Docencia: Doris Pérez
Vicerrectora de Investigación y Postgrado: Moraima Esteves
Vicerrectora de Extensión: María Teresa Centeno
Secretaria: Liuval Moreno de Tovar

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Director (E): Juan Acosta Boll
Subdirectora de Docencia (E): Caritza León
Subdirectora de Investigación y Postgrado (E): Zulay Pérez SalcedoSubdirector de Extensión (E): Humberto González Rosario Secretaria (E): Sol Ángel Martínez

Coordinadora de Investigación e Innovación del IPC: Arismar Marcano Montilla

Consejo Editorial
Concesa Caballero, Universidad de Burgos, España
https://orcid.org/0000-0001-8079-4717
Giovanna Lombardi, Universidad Central de Venezuela
Marco Antonio Moreira, Universidad Federal Do Rio Grande Do Sul-Brasil
Maryluz Rodríguez Palmero, Centro de Educación a Distancia C.E.A.D Santa Cruz de Tenerife-España
Dalia Diez de Tancredi, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela
https://orcid.org/0000-0002-1058-704X
Penélope Hernández, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela
https://orcid.org/0000-0002-6572-2085

Editor
Arismar Marcano Montilla, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela
https://orcid.org/0000-0002-4262-6680

Co-editor
Dalia Diez de Tancredi, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela
https://orcid.org/0000-0002-1058-704X

Comité Académico
Lily Stojanovic, Universidad Central de Venezuela
Ramón Escontrela Mao, Universidad Nacional Abierta- Venezuela
Sara Lara, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela
https://orcid.org/0000-0002-8251-0391
María Maite Andrés, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela
https://orcid.org/0000-0003-4601-8719
Marlene Toledo, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela
https://orcid.org/0000-0001-9503-100x

Revisión de textos en inglés y portugués
Audy Castañeda, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela
https://orcid.org/0000-0002-5995-9377
José Rosales-Veitia, Centro de Investigaciones Peruano Venezolano- Perú
https://orcid.org/0000-0002-0264-2715

Cuerpo de asesores y evaluadores del N° 106 Vol. 46, año 2022

Adhonay Ramírez Padilla
adhonayramirez@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1691-4830
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Alfredo Ortega Pérez
alfredo_ortega_6@yahoo.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador- IMPM

Ana Ítala Carrero de Blanco
anicarrblan@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5145-3099
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Argenis Montilla Pacheco
argenismontilla@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9739-4971
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

Beatriz Teresita Carrera Pedroza
beatrizteresitac@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Belkys J. Guzmán
belkys.juliana.guzman@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8141-5990
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Carlos Saúl Buitrago Volcán
buitragoc36@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2663-1973
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Carlos Eduardo Lugo A.
profcarloselugo@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1930-6427
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Carmen Escribano Muñoz
carmen.escribano@unir.net
https://orcid.org/0000-0001-9372-5331
Universidad Internacional de la Rioja

Carolina Isabel León Ostos
lcarolina.ipc@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7047-8080
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Dalia Diez De Tancredi
daliadiezescribano@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1058-704x
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Humberto González Rosario
humbergr@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8899-5924
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC - UNFPA

Johanna Rivero Belisario
johannarivero1@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9588-2242
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Jesús Aranguren
jesusaranguren.ipc@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4318-7771
Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador

José Alí Moncada Rangel
jmoncada@utn.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-4132-0724
Instituto de Postgrado – Universidad Técnica del Norte, Ecuador

Luz Salazar Serrano
luzsalser@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7104-0953
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC / UNEFA

María de la Paz Silva Batatina
mdlps@yahoo.es
https://orcid.org/0000-0003-4466-4362
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Ma. Maite Andrés
maitea2006@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4601-8719
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Marlene Ochoa de Toledo
marlene8atoledo@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Miren De Tejada Lagonell
tejadalagonell@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1854-3997
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Noemí Frías Durán
frias.noemi@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8049-8176
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Penélope Hernández
penelopec47@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6572-2085
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Ramón Alexander Uzcátegui
razktgui@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5669-6663
Universidad Andrés Bello, Chile

Santiago Castro
castrosantiago2015@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2848-0870
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Sara Lara de González
saralara21@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1941-8514
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Simón Enrique Bong Anderson
seba53ster@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0936-8410
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC

Suzuky Gómez Castillo
suzukygomez@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPMJMSM

Víctor Manuel Reyes
vreyes@untumbes.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-8336-0444
Universidad Nacional de Tumbes, Perú

Yúdika A. Jarque P.
yjarque0323@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPMJMSM

OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN

La ***Revista de Investigación*** es un órgano de divulgación de trabajos originales e inéditos provenientes de la investigación educativa y de otras áreas del conocimiento. Es una revista arbitrada, su publicación es cuatrimestral con artículos evaluados mediante un sistema doble ciego, lo que permite la objetividad y transparencia para seleccionar los artículos que se publican en cada uno de sus números.

Es una publicación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) Venezuela y su administración está a cargo de la Subdirección de Investigación y Postgrado del IPC, a través de la Coordinación General de Investigación. Su estructura organizativa está integrada por un Consejo Editorial coordinado por el editor, un comité académico y el cuerpo de asesores y árbitros externos e internos de cada número.

Sus números se envía en archivo digital a bibliotecas, directorios y centros de documentación en Venezuela y a nivel internacional como: Argentina, Brasil, Cuba, Colombia, México, Puerto Rico, Perú, Chile, Costa Rica, Ecuador, Uruguay, Estados Unidos, Alemania, España, Portugal, Suiza y la UNESCO en Paris, Marruecos, entre otros.

ESTRUCTURA DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN

- Carta al Editor
- Presentación
- Artículos generales
- Investigaciones
- Reseña de páginas web, blogs y otros documentos electrónicos
- Eventos
- Avances de Investigación
- Currículo de los autores

CARTA AL EDITOR

Espacio para expresar ideas, opiniones y recomendaciones en relación a contenidos de cada número de la revista.

PRESENTACIÓN

Espacio donde el Consejo Editorial se dirige a lectores e investigadores de la Revista de Investigación para presentar el volumen y número refiriendo la temática de los artículos y demás aspectos que la conforman.

ARTÍCULO GENERAL

Los artículos se referirán a:

- Problemas de actualidad relacionados con la investigación en sus aspectos educacionales y científicos.
- Aspectos relacionados con la investigación en un área que no están basados en resultados originales del autor.
- El desarrollo actualizado de un tema especializado producto de la investigación.

Estarán identificados con título en español, inglés y portugués (Letra 14) nombre de autor (es), institución de trabajo, dirección electrónica, resumen en español, inglés(abstract) y portugués (resumo) y sus palabras claves; no deberá exceder de 150 palabras. Se debe adecuar su estructura según el tipo de trabajo, sin embargo debe contener de manera explícita: Introducción, Método, Resultados, Conclusiones y Referencias. Las referencias seguirán las normas UPEL. Para trabajos de autores extranjeros las referencias seguirán normas APA. Máximo 25 páginas.

INVESTIGACIONES

Los artículos se corresponden a investigaciones llevadas a cabo en las diferentes áreas del conocimiento. Los trabajos de investigación deben estructurarse en la forma siguiente: Título en español, inglés y portugués, nombre(s) de (los) autores, institución (es) a la cual pertenece el (los) autor (es) y direcciones electrónicas, OrcID; resumen en castellano, inglés y portugués con sus palabras claves y no debe exceder de 150 palabras. Organizar su estructura en Introducción, Método, Resultados, Conclusiones y Referencias que deben seguir las normas UPEL. Las investigaciones documentales deben contener en forma implícita e explícita los elementos antes señalados. Para trabajos de autores internacionales se solicitan las referencias según APA. Máximo 25 páginas.

RESEÑAS

Sección dirigida a referenciar publicaciones y documentos de actualidad, en formato impreso o electrónico; de interés académico e investigativo para la comunidad científica y universitaria. Se consideran diferentes tipos. Toda Reseña debe presentar los datos del autor que la presenta.

Reseña de libros: debe resumir la temática central de la obra y comentarios por parte de la persona que lo refiere. Deben estructurarse con: Título, autor(es), año, editorial, número de páginas. Máximo 3 páginas.

Reseña de revistas: se referirán revistas nacionales o extranjeras cuya temática sea de interés para la comunidad universitaria. Deben estructurarse con: Título, descripción del área temática, tipo de artículos que pública y periodicidad, datos editoriales, Institución, país, localización. Dirección web. Máximo 3 páginas

Reseña de tesis, de trabajos de grado o ascenso: se referirán trabajos elaborados por investigadores como parte de sus ascensos académicos, como trabajos finales para obtener títulos de post grado. Quien elabora la reseña debe colocar sus datos de identificación. Deben estructurarse con: Título, autor (es), resumen en español, inglés (abstract) y portugués (resumo) con sus palabras clave, tipo de trabajo (Doctoral, Maestría) e indicar nombre del tutor, departamento, universidad, fecha de aprobación. Máximo 3 páginas.

Reseña de páginas *web, blogs* y otros documentos electrónicos: se referirán a trabajos y otros elementos de estos espacios electrónicos donde se incorporan referencias de trabajos publicados en Internet que sean de interés para el campo académico e investigativo. Deben estructurarse en: título, autor (es) de la revisión, breve información sobre el contenido, especificación de dirección (es) electrónica (s) y los aportes que justifican dicha referencia. Máximo 3 páginas.

Reseña de eventos académicos: se refiere a Jornadas, Congresos, Conferencias y otras actividades de interés para la comunidad. Quien elabora la reseña debe colocar sus datos de identificación. Debe presentar el tipo de evento, lugar y fecha de su realización; indicar sus objetivos, audiencia y breve contenido de la misma. Puede acompañarse de logos y fotografías del mismo. Máximo 3 páginas.

EVENTOS

Espacio para promocionar eventos académicos nacionales e internacionales. Se deben señalar datos de identificación: nombre del evento, lugar, fecha y objetivos. Máximo 2 páginas.

AVANCES DE INVESTIGACIÓN

Para difundir resultados parciales de investigaciones que sus autores consideren de relevancia. Los trabajos deben estructurarse en: Título, autor (es), descripción breve de la investigación en la cual se enmarcan los resultados y su relevancia. Máximo 2 páginas.

INSTRUCCIONES GENERALES PARA LOS AUTORES

Los trabajos deben ser inéditos, por lo que no serán aceptados ni publicados aquellos artículos que el autor someta a consideración en otras revistas.

Al momento de enviar un artículo, el o los autores enviarán comunicación declaración de originalidad de su contribución (para acceder al modelo ingrese al enlace: https://revista-de-investigacion3.webnode.com.ve/normas-para-autores/). El Consejo Editorial de la Revista de Investigación se compromete en respetar el orden en que los autores aparecen en el manuscrito, a verificar con detenimiento la exposición de conflictos de intereses si los hubiere. La revista por ninguna circunstancia develará la autoría de algún documento a los evaluadores o viceversa, cumpliendo con el reglamento sobre el arbitraje doble ciego y las normas editoriales.

Los interesados enviarán sus aportes a través del correo electrónico: revistadeinvestigacion@gmail.com a nombre del editor. De esta manera se procede a su registro inicial en la *Revista de Investigación*. Una vez recibidos de manera electrónica, el coordinador editor notificará de su recibo y se inicia el proceso de evaluación formal, tanto por el comité editorial como por pares académicos (especialistas). Este proceso se realiza mediante el arbitraje doble ciego a cargo de tres (3) árbitros quienes revisarán y darán a conocer el resultado de la evaluación de cada artículo utilizando un instrumento que para tal fin suministra el coordinador-editor de la revista. Los evaluadores de cada artículo son externos al equipo editorial. Para conocer el instrumento de evaluación ingrese al enlace: https://revista-de-investigacion3.webnode.com.ve/normas-para-autores/.

El procedimiento de evaluación es coordinado desde la oficina de la revista en el Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Avenida Páez - El Paraíso, Caracas-1021, Venezuela. El resultado del arbitraje de cada artículo será comunicado al autor por escrito, señalándose si el mismo ha sido aprobado con o sin observaciones. En el caso de tener observaciones las mismas deberán ser incorporadas por el autor siguiendo las instrucciones que al respecto le señale el coordinador- editor. Los artículos no aprobados serán devueltos al autor.

Como política de detección de plagio, la ***Revista de Investigación*** someterá a revisión todos los artículos que se le envían empleando el servicio CopySpider freeware Sofware antiplagio antes de proceder al arbitraje doble ciego. Si se sospecha de algún tipo de plagio se procederá a su verificación basado en los diagramas de flujo propuestos por el Comité de Ética de Publicaciones (COPE) (2018), para tomar una decisión. En caso de identificarse copias extensas de porciones de texto sin la debida referencia, el Consejo Editorial comunicará por escrito al autor o autores en la que se resaltará la declaración de originalidad de su artículo enviada previamente por los autores y señalando los indicios documentales del plagio como motivo de rechazo del artículo.

Los artículos deben ser escritos con procesador de textos (Word) para PC, en tamaño carta, a un espacio y medio, con un margen de tres centímetros en los lados superior e izquierdo y de dos centímetros en los lados inferior y derecho (Letra Arial 12). Las referencias bibliográficas y hemerográficas seguirán las normas del Manual de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (https://revista-de-investigacion3.webnode.com.ve/copia-de-informacion-para-autores2/). Los trabajos de autores internacionales seguirán normas APA https://normasapa.in/.

Los cuadros y tablas, se denominarán cuadros. Se denominan gráficos a las figuras, fotografías, dibujos, esquemas, entre otros y deben tener un número de identificación y un título descriptivo de su contenido. Se enumerarán de forma continua a lo largo del texto utilizando números arábigos. El número y título de los cuadros deben colocarse en la parte superior, mientras que en los gráficos se colocará en la parte inferior. El tamaño de la letra debe ser en Arial 12 puntos para asegurar su lectura. Las notas para explicar los datos presentados, suministrar información adicional o identificar la fuente, se colocarán en la parte inferior de cada cuadro o gráfico, con un tamaño de letra menor a 10 puntos. Los gráficos deben tener buen contraste y adicionalmente deberán enviarse en archivo aparte.

Para la publicación de artículos escritos en idioma distinto al español, el autor deberá enviar los resúmenes en español, inglés, portugués y el idioma original.

Los autores deben colocar su número de registro ORCID. De no contar con el mismo, recomendamos visitar la página https://orcid.org/signin.

La ***Revista de Investigación***, considerando la importancia de garantizar la ética en cada una de sus publicaciones; solicita al cuerpo editorial, los árbitros y los autores a actuar de acuerdo a las recomendaciones de buenas prácticas para editores y autores propuestas por Comité de Ética de Publicaciones (COPE). Para conocer las buenas prácticas éticas de la revista, recomendamos visitar el siguiente enlace: https://revista-de-investigacion3.webnode.com.ve/normas-para-autores/).

La ***Revista de Investigación*** al aceptar colaboraciones no ejerce cesión exclusiva de los derechos de autor a su favor, por lo que se permite reutilizar las contribuciones bajo los parámetros establecidos en la Licencia Creative Commos Atribución No Comercial-Compartir igual 3.0 Venezuela (CC BY- NC-SA 3.0VE)

La ***Revista Investigación*** permite e incentiva a que los autores, posterior a la publicación del trabajo, depositen sus artículos en otros repositorios y herramientas colaborativas mientras se garantice la mención de la revista como fuente de publicación. La ***Revista Investigación*** se reserva el derecho de difundir los trabajos de investigación publicados en espacios virtuales a saber: redes sociales, plataformas de visualización y página web, destinadas a la divulgación científica. La revista no se responsabiliza por la opinión emitida por los autores en sus artículos y demás contribuciones.

La ***Revista de Investigación*** no solicita el pago de importe alguno por la recepción, arbitraje o publicación de las contribuciones.

CONTENIDO

Presentación …… **13**

ARTÍCULO GENERAL

Bianca Esther Flores Durán, Víctor Manuel Reyes y Ghenkis Amílcar Ezcurra Zavaleta. Responsabilidad Social Empresarial y sostenibilidad en el sector bancario. *Corporate Social Responsibility and Sustainability in the banking Sector. Responsabilidade Social Corporativa e sustentabilidade no setor bancário*……..……..……..**14**

INVESTIGACIONES

- **Angie Xiomara Pinto, Linda Susan Regnier, Orlando González Bonilla y Jacobo Sharon Bosem.** Influencia de los juegos teatrales en la mitigación del pánico escénico para los estudiantes de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia*. Influence of theatrical games in mitigating stage fright for foreign language students at the National Open and Distance University. Influência dos jogos teatrais na mitigação do pânico cênico para estudantes de Línguas Estrangeiras da Universidade Nacional aberta e à distancia* ……..……**37**

- **Franklin Castillo-Retamal, Fernanda Cordero-Tapia y Felipe Marín-Isamit.** Competencias profesionales en Educación Ambiental: un caso en la formación de profesores en Chile. *Professional competences in Environmental Education: a case in the teacher training in Chile. Competências profissionais em Educação Ambiental: Um caso na formação de professores no Chile*.....……**60**

- **José Rosales-Veitia y Ana Yarihtza Alvarado de Salas.** Proceso educativo remoto durante la pandemia. Una construcción desde el sentir de madres migrantes. *Remote educational process during the pandemic. A construction based on the feelings of migrant mothers. Processo educacional remoto durante a pandemia. Uma construção do sentimento de mães migrantes*.....……..…**76**

- **Lilia Lourdes Mora Pisco, Natacha Pahola de Las Mercedes Díaz Rodríguez, Carmen Inés Mora Pisco y Argenis de Jesús Montilla Pacheco.** Repensando la recuperación del sector turístico ecuatoriano hacia el contexto post-COVID-19*. Rethinking the recovery of the ecuadorian tourism sector towards the post-COVID-19 context. Repensando a recuperação do setor turístico equatoriano para o contexto pós-COVID-19* **100**

- **Alejandro Bianchá Hernández.** Promoción de las metodologías activas para la transformación de la práctica pedagógica en las Unidades Tecnológicas de Santander. *Promotion of active methodologies for the transformation of pedagogical practice in the Technological Units of Santander. Promoção de metodologias ativas para a transformação da prática pedagógica nas Unidades Tecnológicas do Santander* ..…**134**

- **Jorge García Villanueva, Irma Yshad Belem Calzada Alfaro, Karla Monserrat Gutiérrez García y Claudia Ivonne Hernández Ramírez**. Discursos de construcción de masculinidades en un grupo de estudiantes de bachillerato del Estado de México*. Discourses on the construction of masculinities in a group of high school students in the state of Mexico. Discursos sobre a construção de masculinidades em um grupo de estudantes do ensino médio no estado do México.* …… **155**

- **Emmanuel Vega-Román, Iván Sánchez y Margarita Marchant.** La educación por competencias desde el docente universitario: análisis mediante Teoría Fundamentada. *Education by competencies from the university teacher: Grounded Theory analysis. Educação por competências do professor universitário: análise da Teoria Fundamentada nos Dados* ……... **177**

- **María de los Ángeles Fanaro, Keidy Alejandra Alvarado Puentes y Juan Suasnábar.** Análisis de textos escritos de los estudiantes al finalizar una secuencia didáctica para enseñar mecánica cuántica basada en el enfoque de Feynman*. Analysis of students' written texts at the end of a didactic sequence to teach quantum mechanics based on the Feynman approach. Análise de textos escritos por alunos no final de uma sequência didática para ensinar mecânica quântica com base na abordagem de Feynman*..... **200**

- **Marco Tello-Mena Terry.** Validación de un instrumento sobre el uso de portafolios virtuales para el aprendizaje de la matemática en tiempos de pandemia*. Validation of an instrument on the use of virtual portfolios for learning mathematics in times of pandemic. Validação de um instrumento sobre o uso de portefólios virtuais para a aprendizagem da matemática em tempos de pandemia*……..……. **219**

- **Yudiht Sánchez Romero y Dianaisy Díaz Suárez.** Análisis y propuestas al programa de la disciplina: Entidades de Hospitalidad. Plan de estudio E*. Analysis and proposals for the Hospitality Entities discipline program. Study Plan E. Análise e propostas para o programa da disciplina: Entidades Hoteleiras. Plano de estudo E* ……. **239**

Reseñas

De Libro:

• **Francisco Leal-Soto.** Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo ……..……**258**

De Blog:

• **Adela Mercedes Arenas y Ángel Mujica López.** Los Preprints hontanar de información científica……..……**261**

De eventos:

• **María Maite Andrés Zuñeda**. XIV Conferencia Interamericana de Educación en Física, CIAEF. XIV InterAmerican Conference Physics Education, IACPE.....……**264**

CURRICULO DE LOS AUTORES…….**269**

PRESENTACIÓN

Para este número el Consejo Editorial de la Revista de Investigación ofrece a los lectores: estudiantes, docentes e investigadores, el primer número de la revista para el año 2022 (enero-abril). La misma contiene trabajos recibidos y arbitrados durante el tercer cuatrimestre del año 2021, mediante un proceso de arbitraje por pares a doble ciego, referidos a diversos temas de interés educativo en el campo de la didáctica y las estrategias de aprendizaje, procesos educativos remotos, la formación docente para la transformación educativa y el desarrollo curricular. Tambien se presentan contribuciones que profundizan en aspecos socioeconómicos y culturales, a través del abordaje de la responsabilidad social empresarial y la sostenibilidad del sector bancario, la reactivación de actividades productivas como el turismo, posterior a la pandemia y los estudios de género por medio de la construcción discursiva.

Se presentan así, 11 trabajos y 3 reseñas desarrolladas por los investigadores que hacen vida en diversas líneas de investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidades Nacionales e Internacionales, de países como Perú, Colombia, México, Chile, Ecuador y Cuba.

El Consejo Editorial y el Comité Académico reconocen el esfuerzo que hace la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y específicamente el Instituto Pedagógico de Caracas para su publicación y difusión, el aporte de los investigadores para mantener el status alcanzado por la Revista de Investigación, al igual que el trabajo de los especialistas evaluadores y del cuerpo de asesores quienes de manera comprometida contribuyen en pro de mantener su calidad técnica y académica.

Valoramos la confianza depositada en esta publicación e indicamos que su consulta es posible en los diferentes centros de publicación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y de otras Universidades, además de encontrarse en las bases de datos electrónicas en las cuales nuestra revista esta indizada, al tiempo que esperamos constituya una verdadera contribución para la formación académica y social de nuestros apreciados lectores.

Dra. Arismar Marcano Montilla
Coordinadora-Editora de la Revista de Investigación

Responsabilidad Social Empresarial y sostenibilidad en el sector bancario

Corporate Social Responsibility and Sustainability in the banking Sector

Responsabilidade Social Empresarial e sustentabilidade no setor bancário

Bianca Esther Flores Durán[1]
biancafloduran@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8123-6933

Víctor Manuel Reyes[2]
vreyes@untumbes.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-8336-0444

Ghenkis Amílcar Ezcurra Zavaleta[1]
gezcurraz@untumbes.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-9894-2180

(1) Escuela Profesional de Administración- Escuela de Postgrado, Universidad Nacional de Tumbes, Perú
(2) Escuela de Postgrado, Universidad Nacional de Tumbes, Perú.

Artículo recibido en agosto de 2021, arbitrado en septiembre de 2021 y aprobado en noviembre de 2021

RESUMEN

Se trata de una investigación cuantitativa y descriptiva-explicativa, cuyo objetivo fue analizar los indicadores de Responsabilidad Social Empresarial y sostenibilidad del Banco de Crédito del Perú. El modelo referencia fue el GRI-2018, que agrupa a 33 estándares y 88 contenidos, valorados mediante una escala ordinal, para el total de memorias anuales reportadas entre 2005 y 2020. Se calcularon los Índices de Responsabilidad Económica, Ambiental y Social. Se compararon los modelos de reporte (U-Mann-Whitney-Wilcoxon para muestras independientes), y se calcularon correlaciones entre los componentes (Rho-Spearman). Se identificaron valoraciones iniciales de sostenibilidad baja o intermedia que evolucionaron a sostenibilidad madura, y que resaltan la importancia del componente social (IRs: 52.5). Se observó un mejor desempeño con la metodología GRI (p-valor ≤ 0.05). Surgieron relaciones significativas entre la serie de RSE y sostenibilidad y los componentes analizados (p-valor ≤ 0.05). La metodología GRI constituye un salto evolutivo para la sostenibilidad empresarial.

Palabras clave: *responsabilidad social empresarial; sostenibilidad empresarial; global reporting initiative (GRI); sostenibilidad en el sector bancario; gestión de la estrategia de sostenibilidad*

ABSTRACT

This is a quantitative and descriptive-explanatory research, whose objective was to analyze the Corporate Social Responsibility and sustainability indicators of Banco de Crédito del Perú. The reference model was the GRI-2018, which groups 33 standards and 88 contents, valued by means of an ordinal scale, for the total annual reports reported between 2005 and 2020. The Economic, Environmental and Social Responsibility Indexes were calculated. Reporting models were compared (U-Mann-Whitney-Wilcoxon for independent samples), and correlations between components were calculated (Rho-Spearman). Initial low or intermediate sustainability ratings were identified that evolved to mature sustainability, highlighting the importance of the social component (IRs: 52.5). Better performance was observed with the GRI methodology (p-value ≤ 0.05). Significant relationships emerged between the CSR and sustainability series and the components analyzed (p-value ≤ 0.05). The GRI methodology constitutes an evolutionary leap for corporate sustainability.

Keywords: *corporate social responsibility; corporate sustainability; global reporting initiative (GRI); sustainability in the banking sector; sustainability strategy management*

RESUMO

Trata-Se de uma pesquisa quantitativa e descritiva-explicativa, cujo objetivo foi analisar os indicadores de Responsabilidade Social Empresarial e sustentabilidade do Banco de Crédito do Peru. O modelo referência foi o GRI-2018, que agrupa a 33 padrões e 88 conteúdos, avaliados mediante escala ordinal, para o total de memórias anuais reportadas entre 2005 e 2020. Os Índices de responsabilidade econômica, Ambiental e Social foram calculados. Compararam-se os modelos de relatório (U-Mann-Whitney-Wilcoxon para amostras independentes), e calcularam-se correlações entre os componentes (Rho-Spearman). Foram identificadas avaliações iniciais de sustentabilidade baixa ou intermediária que evoluíram para sustentabilidade madura que ressaltam a importância do componente social (IRs: 52.5). Observou-se melhor desempenho com a metodologia GRI (p-valor ≤ 0.05). Surgiram relações significativas entre a série RSE e sustentabilidade e os componentes analisados (p-valor ≤ 0.05). A metodologia GRI constitui um salto evolutivo para a sustentabilidade empresarial.

Palavras-chave: *responsabilidade social empresarial; sustentabilidade empresarial; global reporting initiative (GRI); sustentabilidade no setor bancário; gerenciamento da estratégia de sustentabilidade*

INTRODUCCIÓN

La responsabilidad social corporativa (RSE) surge a mediados del siglo XX, cuando se presenta una nueva concepción sobre la responsabilidad que las empresas y el trabajo filantrópico que debían realizar estas después de la segunda guerra mundial, y tiene especial

desarrollo a fines de los 70 (Porter y Kramer, 2006), cuando empieza a ser de frecuente su uso en los Estados Unidos y Europa (Caballero Jara y Villarán Contavalli, 2011). Desde el surgimiento del desarrollo sostenible (DS), la RSE se ha alineado con los componentes que conforman la *Triple bottom line* (TBL), como concepción que agrupa el desempeño social, ambiental y económico y que contempla a los grupos de interés o s*takeholders* como sujetos proponentes y validadores de la actividad empresarial (Azevedo y Barros, 2017).

En lo que va de siglo la RSE se ha posicionado como elemento estratégico de la actividad empresarial (Hernández Perlines y Sánchez Infantes, 2016; Abinowi, 2021), debido a que se ha comprobado que es útil para "*crear valor compartido*", tanto para la empresa como para la sociedad (Porter y Kramer, 2011). Considerando estas ideas, las empresas han comenzado la búsqueda del desarrollo económico a través de una praxis socialmente responsable, lo cual marcha de la mano con las necesidades de transparencia y de proyectar una buena imagen que refleje una cultura organizacional alineada con el respeto hacia las personas, las comunidades y el ambiente (Guzmán, 2020). En términos financieros la creación de valor no siempre se ha traducido en relaciones positivas, por lo que la adopción de la RSE no necesariamente implica una sinergia positiva con respecto a los resultados económicos (Martínez-Campillo y cols, 2013), por lo que después de 40 años aún no se cuenta con argumentos definitivos para demostrar una causalidad.

En términos normativos, a nivel mundial todavía prevalece la idea de una RSE que funciona como un *softlaw* o derecho blando donde se resalta la voluntariedad de las empresas (Guzmán, 2020), por lo que las organizaciones no tienen la obligación de presentar memorias o informes que señalen el impacto institucional en la sociedad, sin embargo, cada vez resulta más frecuente que los *stakeholders* (clientes, sociedad civil, accionistas) generen presión para la adopción de estándares de RSE y el debido reporte público, como mecanismo de legitimidad de las prácticas con el entorno.

Por su parte, la sostenibilidad ambiental tiene su génesis en el Informe Brudland (ONU, 1987), y tomó impulso cuando las Naciones Unidas aprobó los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el 2015, siendo respaldado esto por la perspectiva transversal asumida

en el 2018 por el Programa para las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (UN, 2019). En consecuencia, la RSE se reorienta y comienza a asociarse con los ODS, y axiológicamente la sostenibilidad se configura como la causa final de toda empresa.

Los estudios integrados de RSE y sostenibilidad reflejan este tránsito evolutivo. Inicialmente los informes de RSE se centraban solo en la exploración del impacto de las prácticas sobre el ambiente (Correa-García y cols, 2016), lo cual a pesar de la incipiente corriente de transparencia aún era limitado. Con el tiempo también ha variado la forma en que se reportan, iniciando con informes financieros que resaltaban impactos ambientales y laborales en los años 70, luego informes de Balance Social (Oliveros Villegas, 2016), hasta los instrumentos más recientes que consisten en memorias o informes de sostenibilidad donde se integran aspectos, ambientales, sociales, económicos y de gobernanza de las organizaciones.

Una memoria de sostenibilidad consiste en un informe anual que refleja los indicadores trabajados y sus resultados en el marco de la triple cuenta, sin dejar a un lado la gobernanza institucional, atendiendo o vinculándose con las escalas local, regional, y mundial (GRI - *Global Reporting Initiative*, 2018). Este proceso de reporte ha marchado a la par de los avances en cuanto a las generaciones de las iniciativas que se orientan a evaluar la sostenibilidad. Recientemente, se han establecido marcos de tercera generación que parten de la negociación, la definición de atributos e indicadores, y la selección de los criterios que guiarán la evaluación (Gonzabay Núñez y cols, 2020).

Los lineamientos de la Agenda 2030 han reconfigurado la manera de presentar los estudios en esta materia y han influido en los esquemas de reporte de tercera generación, dando un papel importante a los grupos de interés. Los marcos de reporte se han incrementado y se cuenta actualmente con modelos destacados de tercera generación validados en la práctica, tales como el *Global Reporting Initiative* (GRI) (GRI - *Global Reporting Initiative*, 2018) y la metodología ISO, los cuales contribuyen a generar legitimidad de la práctica institucional frente a la sociedad.

Aunque la tendencia de elaborar reportes o memorias de sostenibilidad ha venido aumentando a nivel mundial, la mayoría de los estudios en la década pasada se limitaba a países desarrollados, por lo que países de Latinoamérica y Asia (Hawn y cols, 2018) presentaban una brecha en cuanto a reportes e investigaciones al respecto. A pesar de esta asimetría los reportes de RSE se han ido incrementando. Estudios que consideran la data del grupo de países suramericanos que agruparon el 84.03 % del PIB latinoamericano entre 2010 y 2015, indican que a nivel de grandes empresas los sectores más atendidos son el financiero, el energético, productos alimenticios y bebidas, siendo el país que presenta mayor frecuencia de reportes el Brasil, seguido por Colombia y México (Acevedo Téllez y Piñeros, 2020). Esto pone en evidencia la asimetría regional con respecto a los países desarrollados.

Los orígenes de la RSE en el Perú se remontan a mediados de los años 90, cuando organizaciones como SASE difundieron y promovieron la incorporación de la RSE como una herramienta metodológica para comenzar a incorporar el paradigma del DS en las organizaciones (Franco, 2007). Al día de hoy la RSE disfruta de amplio reconocimiento académico y gerencial (Caballero Jara y Villarán Contavalli, 2011) sin llegar a ser un lineamiento general de obligatorio cumplimiento, existiendo aún brechas por cubrir con respecto a los países europeos, y suramericanos como Brasil, Colombia y México (Sánchez-Ortega y cols, 2021). La RSE en el Perú ha evolucionado lentamente al ritmo de las condiciones políticas y económicas, siendo asumida inicialmente bajo un enfoque filantrópico, avanzando posteriormente hacia la adopción de políticas y programas, así como metodologías específicas en sectores diversos (Acevedo Téllez y Piñeros, 2020). A pesar de las limitaciones, las empresas han venido realizando la divulgación de las memorias de RSE para hacer visibles sus políticas, desempeño y prácticas ambientales a los *stakeholders* de cara a las presiones ejercidas.

Franco (2007) reportaba que al principio existía mucha renuencia a adoptar y difundir prácticas de RSE en el sector financiero, quizás el de mayor receptividad en el tema, pero que sin embargo se observaba una tendencia creciente a ser responsables socialmente, sobre todo en grandes empresas (Franco, 2007). Para el 2019, 63 grandes empresas obtuvieron en Perú el sello de empresa responsable (Perú 2021, 2019). Actualmente, para las empresas peruanas

que cotizan en la Bolsa de Valores de Lima existe la obligación de presentar reportes de sostenibilidad en conjunto con su memoria anual (Resolución de Superintendencia N° 00033-2015, 2015), lo cual se exige a pesar de no ser considerado un *hardlaw* en el Perú. Según la opinión de Mohin (2019), el país está dentro de la agenda de trabajo del grupo GRI desde el año 2015 y se destaca que de las 100 empresas de mayor tamaño según sus ingresos para el 2019, un 66% elaboró reportes de sostenibilidad, y cerca de un 70% de ellas aplicó la metodología GRI (Mohin, 2019). Las empresas mineras y bancarias son las que presentan un mayor número de memorias en Perú.

El impulso dado a la elaboración de reportes integrados de RSE y sostenibilidad también se ha relacionado con la creciente exigencia de certificaciones ambientales internacionales a aquellas empresas que desean incorporarse competitivamente a los mercados del primer mundo (Hellmeister y Richins, 2019). Aunque GRI constituye el marco metodológico de reportes con mayor aceptación a nivel internacional su implantación ha generado críticas, encontrándose desde posturas que resaltan sus bondades (Bustamante Chong y cols, 2020), a posiciones que se oponen a su obligatoria utilización en algunos sectores corporativos como el formato monopolizador del reporte integrado de RSE y sostenibilidad (Polanco y cols, 2016).

Aunque indudablemente los reportes han ganado presencia en la dinámica organizacional, y su naturaleza responde a un enfoque integrado, todavía se observa que prevalecen memorias descriptivas que no siempre superan el cumplimiento nominal de los atributos evaluados. Esto dificulta al inversor y a los *stakeholders* en general la posibilidad de contar con indicadores sintéticos que expresen y resuman la praxis en RSE y sostenibilidad, y que por tanto ayuden a discriminar lo que son prácticas realmente exitosas de aquellas que solo se limitan al reporte descriptivo.

Este trabajo aborda una aplicación del marco de reporte GRI en el sector bancario, que es donde los esfuerzos de reporte más impulso han tenido. Para el 2007 un análisis de los cinco principales bancos del Perú (Tostes y Chero Senmache, 2010) indicaba que poco se había avanzado en materia de sostenibilidad. Para el año 2019 se reportaron 17 grandes bancos en el Perú, de los cuales el que mayor desempeño y patrimonio reportó fue el Banco de Crédito

del Perú (BCP) (Asociación de Bancos del Perú, 2019), el cual fue fundado en 1889, constituyendo un referente obligatorio en sector financiero. En contraste con las apreciaciones de Tostes y Chero (2010), datos de la organización Perú 2021, reportan que de las 64 empresas socialmente responsables del Perú, siete pertenecen al sector bancario, donde se incluye al BCP.

El propósito de este trabajo fue analizar y valorar los indicadores de desempeño en cuanto a RSE y sostenibilidad, de una empresa referente del sector bancario como es el BCP, el cual viene reportando informes de sostenibilidad desde el año 2005. Con este trabajo se aspira contribuir a aportar información a partir de un estudio de caso que evidencie la dinámica interna de los reportes de RSE y sostenibilidad más allá de la simple presentación de memorias técnicas que en pocas oportunidades logran trascender la esfera corporativa y proyectarse al ámbito académico.

MÉTODO

El trabajo es cuantitativo, de tipo descriptivo – explicativo, y responde a un interés aplicado que persigue promover soluciones a la sociedad en un área sensible como lo es la sostenibilidad y la RSE. Se partió de una indagación documental donde se revisaron de forma retrospectiva, exploratoria y analítica los componentes Económico, Social y Ambiental reportados en las *Memorias de Sostenibilidad* generadas en el periodo 2005 – 2020, por el BCP, disponibles en https://www.viabcp.com/relaciones-con-inversionistas.

Se definió como marco referencial el modelo GRI - Estándar Esencial (2018), que incluye estándares y contenidos que responden a la *Triple bottom line* (TBL) (Azevedo y Barros, 2017) y que estructura la *materialidad* en tres series (GRI 200: económicos; GRI 300: ambientales; GRI 400: Sociales), y que incluyen a 33 estándares temáticos y 88 contenidos específicos (GRI, 2018). Esta metodología define la *materialidad* como la totalidad de estándares temáticos relevantes para la empresa y/o sus *stakeholders* o grupos de interés (GRI, 2018). Aunque la metodología GRI incluye la serie GRI 100: Gobernanza, esta no fue incluida por ser la que presentaba menor homogeneidad de contenidos a lo largo de la serie temporal estudiada. La

selección de estándares temáticos y de contenidos se realizó a partir del inventario declarado formalmente en los informes anuales del BCP. No se consideraron los estándares temáticos no reportados.

Los contenidos fueron valorados mediante la siguiente escala ordinal validada por Gonzabay y cols (2020): 0. *Nivel muy bajo - Sostenibilidad ausente:* cuando la empresa hace mención somera acerca del contenido específico o no lo reporta en algún año; 1. *Nivel bajo - Sostenibilidad incipiente:* la empresa reporta el indicador pero no ofrece información que amplíe el tema; 2. *Nivel medio - Sostenibilidad intermedia:* cuando cumple con el reporte del contenido y ofrece información adicional sobre el mismo en término de cumplimiento de metas; 3.- *Nivel alto - Sostenibilidad madura:* cuando se cumple con el reporte del contenido, se ofrece amplia información y además se evidencia cumplimiento alto de las metas previstas.

Se realizó una valoración descriptiva de los contenidos, estándares y series para caracterizar los mismos. Los datos fueron procesados con el software SPSS 24.0; y se elaboraron cuadros resumen. Posteriormente, se acudió al cálculo de los Índices de Responsabilidad Económica (IRe), Responsabilidad Ambiental (IRa) y de Responsabilidad Social (IRs) (Cañadas y cols, 2018), validados por Gonzabay y cols (2020), lo cual se hizo por cada serie y estándar temático. El cálculo se hizo a partir de la siguiente fórmula:

$$IR_i = \frac{\sum_{i=1}^{n} ir_i}{n} \times 100$$

Donde:

i es el contenido del estándar cuantificado.

ir_i es el valor del contenido (0 ó 1).

n es el número máximo de contenidos del estándar cuantificado.

Para determinar la influencia de los modelos de medición de la RSE y la sostenibilidad, se indagó el modelo de reporte utilizado entre el 2005 y el 2020. Se aplicó con el software SPSS v.24.0 una prueba no paramétrica de comparación (U-Test de U-Mann Whitman – Wilcoxon para muestras independientes; α: 0,05). El contraste contempla como hipótesis nula (H_o) que: no existe una diferencia significativa entre los grupos; y que la hipótesis alternativa (H_1): existe

una diferencia significativa entre los grupos. Como criterio de toma de decisiones se estableció que para un p-valor ≤ 0.05, se rechaza H_o; y para p-valor > 0.05, se acepta H_o.

El análisis comparativo permitió apreciar los estándares que reflejan un mejor desempeño en RSE y sostenibilidad. Para validar la diferencia entre los grupos se obtuvo el tamaño del efecto (SE) como procedimiento *post hoc* para el U-Test de U-Mann Whitman - Wilcoxon, lo que se hizo con ayuda del software G*Power 3.1. Se empleó para ello la escala de SE propuesta por Cohen y que considera para el caso de la comparación: *diferencia baja* (SE: 0.1 - 0.3), *diferencia media* (SE: ≥ 0.3 - <0.5) y *diferencia alta* (SE: ≥0.5) (Cohen, 1992). También dentro del momento explicativo, con el SPSS v.24.0, se calcularon las correlaciones entre los componentes de la sostenibilidad (GRI: 200; GRI: 300; GRI: 400) y el resumen de la serie de datos de RSE y sostenibilidad (2005 – 2020). Al ser los indicadores medidos mediante una escala ordinal, se seleccionó la prueba Rho de Spearman (H_o: las series no están relacionadas significativamente; H_1: las series están relacionadas significativamente; α: 0.05). El grado de relación se calculó a través del SE como procedimiento *post hoc*, lo que se realizó con el software G*Power 3.1. Se utilizó la escala de SE: *relación baja* (SE: 0.1 - 0.3), *relación media* (SE: ≥ 0.3 - <0.5) y *relación alta* (SE: ≥0.5) (Cohen, 1992).

La validez de las pruebas de contraste de hipótesis se exploró con la potencia estadística (p), para lo cual también se utilizó el software G*Power 3.1, y se aplicó el criterio del 80% (1-β=.80) (Cohen, 1992), que indica que existe un 20% de probabilidad de aceptar la H_o cuando la misma es en realidad falsa (β=.20), por tanto p se constituye en un índice de validez de los resultados (Cohen, 1992).

RESULTADOS

El BCP exhibe en su portal web reportes de RSE desde el año 2005. Al principio, entre 2005 y 2008, reportaron memorias anuales que responden a las características de los Balances Sociales. Posteriormente asumieron la metodología GRI, evidenciando también una evolución de los reportes la cual partió en esta etapa del estándar GRI-G3 (2009-2013), pasando por el modelo GRI-G4 (2014-2017), ambos en sus versiones *Essencials*, hasta el

modelo más reciente GRI – Estándar que se lanza en el 2016, pero que es asumido por el BCP desde el 2018 y se mantiene hasta el presente. Lo anterior evidencia una preocupación por ir adaptando estándares actualizados de reporte integrado entre RSE y sostenibilidad.

El resumen de la Serie GRI-200 que agrupa a los estándares Económicos se presenta en el cuadro 1. Se observa que el BCP solo reporta cuatro (4) estándares y cinco (5) contenidos. El análisis de las medianas refleja que los estándares presentan para la serie histórica un nivel medio (*sostenibilidad media*), salvo para el estándar *GRI 202: Presencia en el mercado* que exhibe un nivel bajo. Sin embargo se aprecia que para el 2020 el nivel es alto (*sostenibilidad madura*) para todos los estándares y contenidos.

La comparación de medianas a partir de las metodologías de reporte utilizadas, *Balance Social* vs *GRI*, evidencia diferencias significativas (p-valor ≤ 0.01; se rechaza H_0) para los contenidos de los estándares *GRI 201: Desempeño económico (contenido 201-1)* y *GRI 202: Presencia en el mercado (contenido 202-1)*. Lo anterior revela una mejora en el accionar relacionado con valor económico corporativo y su distribución, así como con la relación entre el salario base estandarizado por sexo con respecto al salario mínimo local. Sin embargo para los contenidos de los estándares *GRI 203: Impactos económicos indirectos* y *GRI 205: Anticorrupción* no se observaron diferencias significativas (p-valor > 0.05; se acepta H_0).

Los valores anteriores evidencian un desempeño institucional ajustado a los postulados de RSE y sostenibilidad, que se expresa en una evolución en cuanto a la valoración de los estándares *GRI 201: Desempeño económico (contenido 201-1)* y *GRI 202: Presencia en el mercado (contenido 202-1)*. Aunque no se rechazó la H_o de igualdad de medianas para los demás contenidos, esto debe ser interpretado a partir de la valoración histórica dada a estos aspectos, puesto que los contenidos relacionados a la inversión en infraestructura y servicios de apoyo (203-1), las prácticas anticorrupción (205-2; 205-3) son las que mayores *Me* presentan para la serie estudiada, lo que refleja el esfuerzo sostenido al respecto (cuadro 1).

Cuadro 1. Resumen de la Serie GRI 200 - Económicos

Estándar	Contenido	*Me**	Nivel de la *Me*	Nivel 2020	UMW-W**
GRI 201: Desempeño económico	201-1 Valor económico directo generado y distribuido	1.5	Medio	Alto	0.006
GRI 202: Presencia en el mercado	202-1 Ratio del salario de categoría inicial estándar por sexo frente al salario mínimo local	1	Bajo	Alto	0.007
GRI 203: Impactos económicos indirectos	203-1: Inversiones en infraestructuras y servicios apoyados	2	Medio	Alto	0.109
GRI 205: Anticorrupción	205-2 Comunicación y formación sobre políticas y procedimientos anticorrupción	2	Medio	Alto	0.398
	205-3 Casos de corrupción confirmados y medidas tomadas	2	Medio	Alto	0.398

Nota. *Mediana de la serie. **Comparación U-Mann Whitney-Wilcoxon (2005-2008 vs 2009-2020).

La serie GRI-300 reúne ocho (8) estándares ambientales y 31 contenidos discriminados entre ellos. El BCP reporta un desempeño en cinco (5) estándares y 11 contenidos (cuadro 2). El examen de la mediana histórica para los contenidos refleja valoraciones *muy bajas* o *bajas* de sostenibilidad, exhibiendo poco desempeño en esas áreas en su resumen histórico de 16 años. Sin embargo es notorio el nivel alto (sostenibilidad madura) alcanzado en el año 2020 (cuadro 2). La diferencia entre ambos estadios apoya la idea de un mejor desempeño en la medida que se asumen metodologías como el *GRI Estándar* que parece haber impulsado las prácticas de RSE y sostenibilidad. Lo anterior encuentra respaldo al observar los valores de probabilidad que se desprenden de la comparación de las metodologías del *Balance Social* vs *GRI*, donde algunos contenidos de los estándares *GRI 302: Energía* (*302-1*), *GRI 303: Agua y Efluentes* (*303-1; 303-1; 303-5*) y GRI 305: Emisiones (*305-2; 305-3*) presentan una diferencia significativa (p-valor ≤ 0.01; se rechaza H_0) que pone de manifiesto un énfasis reciente en estos aspectos. Por su parte los estándares *GRI 301: Materiales* y GRI 306: Residuos no presentan contenidos que difieran significativamente a partir de la comparación de las metodologías de reporte utilizadas (p-valor >0.05; se acepta H_0).

Cuadro 2. Resumen de la Serie GRI 300 - Ambientales

Estándar	Contenido	*Me**	Nivel de la *Me*	Nivel 2020	UMW-W**
GRI 301: Materiales	301-1 Materiales utilizados por peso o volumen	0	Muy bajo	Alto	0.058
GRI 302: Energía	302-1 Consumo energético dentro de la organización	1	Bajo	Alto	0.035
GRI 303: Agua y Efluentes	303-1 Interacción con el agua como recurso compartido	1	Bajo	Alto	0.007
	303-2 Gestión de los impactos relacionados con los vertidos de agua	1	Bajo	Alto	0.021
	303-5 Consumo de agua	1	Bajo	Alto	0.007
GRI 305: Emisiones	305-1 Emisiones directas de GEI (alcance 1)	1	Bajo	Alto	0.068
	305-2 Emisiones indirectas de GEI al generar energía (alcance 2)	1	Bajo	Alto	0.018
	305-3 Otras emisiones indirectas de GEI (alcance 3)	1	Bajo	Alto	0.007
GRI 306: Residuos	306-1 Generación de residuos e impactos significativos relacionados con los residuos.	0	Muy bajo	Alto	0.564
	306-2 Gestión de impactos significativos relacionados con los residuos.	1	Bajo	Alto	0.459
	306-3 Residuos generados	1	Bajo	Alto	0.083

Nota. *Mediana de la serie. **Comparación U-Mann Whitney (2005-2008 vs 2009-2020).

La serie GRI-400 agrupa a los aspectos Sociales y reúne 19 estándares y un conjunto de 40 contenidos. El BCP ha reflejado en sus reportes doce (12) estándares y 21 contenidos (cuadro 3). Tales números ponen en evidencia el interés dado a los aspectos sociales vinculados con los *stakeholders*. El nivel histórico alto (*sostenibilidad madura*) solo se observa para dos contenidos. El primero incluido dentro del estándar *GRI 403: Salud y seguridad en el trabajo* y que se refiere al contenido específico *403-8* que trata sobre la cobertura a los trabajadores mediante un sistema de gestión de la salud y que atiende la seguridad en su trabajo. El segundo indicador se incluye en el estándar *GRI 416: Salud y seguridad de los clientes*, específicamente el contenido *416-1* relacionado con los impactos en la salud y seguridad de las operaciones relativas a productos y servicios con el cliente.

Cuadro 3. Resumen de la Serie GRI 400 - Sociales

Estándar	Contenido	*Me**	Nivel	Nivel 2020	UMW-W**
GRI 401: Empleo	401-Contrataciones y rotación de personal	1.5	Medio	Alto	0.073
GRI 403: Salud y seguridad en el trabajo	403-1 Sistema de gestión de la salud y la seguridad en el trabajo.	2	Medio	Alto	0.730
	403-2 Identificación de peligros, evaluación de riesgos e incidentes.	2	Medio	Alto	1.000
	403-3 Servicios de salud en el trabajo.	2	Medio	Alto	0.523
	403-4 Participación en consultas y comunicación sobre salud y seguridad.	0	Muy bajo	Alto	0.564
	403-5 Formación de trabajadores.	2	Medio	Alto	0.398
	403-6 Fomento de la salud de los trabajadores	2	Medio	Alto	1.000
	403-7 Prevención y mitigación de los impactos en la salud y la seguridad de los trabajadores.	0	Muy bajo	Alto	0.564
	403-8 Trabajadores cubiertos por un sistema de gestión de salud y seguridad.	3	Alto	Alto	0.132
GRI 404: Formación y enseñanza	404-1 Media de horas de formación al año.	3	Alto	Alto	1.000
	404-3 % de empleados con evaluaciones periódicas del desempeño y desarrollo.	2	Medio	Alto	0.078
GRI 405: Diversidad e igualdad	405-1 Diversidad en órganos de gobierno y empleados.	3	Alto	Alto	0.110
GRI 406: No discriminación	406-1 Casos de discriminación y acciones correctivas emprendidas.	1	Bajo	Alto	0.007
GRI 412: Evaluación de derechos humanos	412-3 Acuerdos y contratos de inversión significativos con cláusulas sobre DDHH.	2	Medio	Alto	0.013
GRI 413: Comunidades locales	413-1 Operaciones con participación de la comunidad local, evaluaciones del impacto y programas de desarrollo.	2	Medio	Alto	1.000
	413-2 Operaciones con impactos negativos en las comunidades locales.	1.5	Medio	Medio	0.025
GRI 414: Evaluación social	414-1 Nuevos proveedores que pasaron filtros con base en criterios sociales.	2	Medio	Medio	0.564
GRI 416: Salud y seguridad	416-1 Evaluación de los impactos en la salud y seguridad de productos o servicios en clientes.	3	Alto	Alto	0.003
GRI 417: Marketing y etiquetado	417-1 Requerimientos para la información y el etiquetado de productos.	2	Medio	Alto	0.004
GRI 418: Privacidad del cliente	418-1 Reclamaciones sobre la privacidad y pérdida de datos del cliente.	0.5	Bajo	Alto	0.186
GRI 419: Cumplimiento socioeconómico	419-1 Incumplimiento de las normativas en los ámbitos social y económico.	2	Medio	Alto	0.283

Nota. *Mediana de la serie. **Comparación U-Mann Whitney (2005-2008 vs 2009-2020).

A la par de esta apreciación, las medianas históricas reflejan un nivel medio de sostenibilidad (*Me*: 2) para 13 de los 21 contenidos desarrollados. Esto evidencia que más del 50% de los contenidos presenta una valoración de sostenibilidad intermedia o madura. La serie GRI-400 es completada por algunos contenidos que exhiben un *nivel bajo* como se aprecia para los indicadores *406-1* y *418-1*, que definen actuaciones con respecto a la atención de situaciones de discriminación y las acciones correctivas desarrolladas, y los reclamos concernientes a posibles violaciones de la privacidad del cliente y pérdida de sus datos.

Un *nivel muy bajo* se distingue para el caso de los contenidos *403-4* y *403-7,* que conciernen a la participación y comunicación de los trabajadores en aspectos de salud y seguridad en el trabajo y su impacto en los trabajadores con los que se tiene relación comercial. Cuando se revisó el desempeño de la RSE y la sostenibilidad en el último informe (2020), se observó que todos los contenidos alcanzaron una *sostenibilidad madura* (*nivel alto*). Tales datos ponen en evidencia la importancia otorgada por la empresa al componente social por lo que a lo interno existe atención a los *stakeholders* empleados y en lo externo con aquellos sujetos con quienes se establecen relaciones comerciales (cuadro 3).

El contraste realizado a partir de la utilización del *Balance Social* o *GRI* indica diferencias significativas (p-valor ≤ 0.05; se rechaza H_o), para los cuatro contenidos vinculados a los estándares GRI 406 (No discriminación), GRI 412 (Evaluación de derechos humanos), GRI 416 (Salud y seguridad de los clientes) y GRI 417 (Marketing y etiquetado). Para estos casos de los resultados indican un mejor desempeño para cuando se hace uso de la metodología GRI en alguna de sus versiones (cuadro 3). Los demás contenidos exhiben un p-valor > 0.05 (se rechaza H_0).

Los índices calculados de IRe (29.4), IRa (35.5) y de IRs (52.5), exhiben valoraciones que solo superan el 50% de desempeño en los contenidos de la serie GRI-400, lo cual es un indicador de la cobertura de la *materialidad*. Esto pone en evidencia una brecha de desempeño con respecto al modelo GRI Estándar que se utilizó de referencia (ver cuadro 4). Como modelo de tercera generación se asume que el BCP tiene la flexibilidad para de acuerdo a su

naturaleza, área de desempeño y planeación propia, solamente reportar o hacer énfasis en aquellos contenidos que se ajustan a dinámica organizacional.

El contraste para las series con base en la metodología de reporte utilizada arrojó diferencias significativas para las tres series (p-valor ≤ 0.05; se rechaza Ho). Para examinar sí la diferencia detectada no se debe al azar, se calculó el tamaño del efecto (SE). Los SE obtenidos para las series GRI-200 (SE: 0.88), GRI-300 (SE: 2.1) y GRI-400 (SE: 0.94), evidencian una *diferencia alta* (SE: ≥0.5), según el criterio de Cohen (1992). Sin embargo el examen de la potencia estadística (p) indica que solo la serie GRI 300: Ambientales válida estadísticamente esta diferencia (p: > 0.8) (cuadro 4). Eso indica que las diferencias deben observarse e interpretarse con prudencia y que la extensión de las series puede ser un factor que condiciona los resultados.

Cuadro 4. **Índices por cada componente de la sostenibilidad para la Serie GRI y comparación con respecto al Balance Social**

Componente	**Materialidad**	**Índices serie total GRI**			**UMW-W***	**SE****	**p*****
	Contenidos totales/reportados	IRe	IRa	IRs			
GRI 200: Económicos	17/5	29.4	--	--	0.01	0.88	0.3
GRI 300: Ambientales	31/11	--	35.5	--	0.01	2.1	0.9
GRI 400: Sociales	40/21	--	--	52.5	0.024	0.94	0.3

Nota. * Comparación U-Mann Whitney Wilcoxon (2005-2008 vs 2009-2020). **Tamaño del efecto (SE). *** Potencia estadística (p).

Los índices de correlación calculados para las series muestran relaciones significativas entre la serie de RSE y sostenibilidad (2005 – 2020) y las series GRI – 200: Económicos (Rho: 0.7; p-valor: 0.003 ≤ 0.01; SE: 0.84; p: 1.0), GRI – 300: Ambientales (Rho: 0.837; p-valor: 0.00 ≤ 0.01; SE: 0.91; p: 1.0) y GRI – 400: Sociales (Rho: 0.618; p-valor: 0.011 ≤ 0.05; SE: 0.79; p: 1.0). Con base en el valor de Rho se rechaza Ho de ausencia de correlación significativa (cuadro 5).

Cuadro 5. **Índices de correlación, tamaño del efecto y potencia estadística.**

		GRI – 200: Económicos	GRI – 300: Ambientales	GRI – 400: Sociales
Serie de RSE y sostenibilidad (2005 – 2020)	Rho	0.700**	0.837**	0.618*
	p-valor	0.003	0.000	0.011
	SE	0.84	0.91	0.79
	Nivel de relación	Alto	Alto	Alto
	p	1.0	1.0	1.0

Nota. *Relación significativa al 0.05. **Relación significativa al 0.05.

Los estadísticos de SE para las tres series fueron SE: > 0.5 por lo que se establece una *relación alta* entre las series, lo cual es validado por una potencia del 100% (*p*: 1.0). Tales valores confirman las relaciones entre los componentes que agrupan los estándares y contenidos, y adicionalmente evidencian una direccionalidad estratégica del tema de la sostenibilidad organizacional.

Una vez analizados los datos se procedió a discutir los resultados con base en los antecedentes reportados. Se observa que a pesar de ser el reporte de la RSE un tema relativamente nuevo en el Perú, se evidencia que el BCP ha procurado dar respuesta a las exigencias que se desprenden de las teorías que apoyan este enfoque y que han sido impulsadas a la par de la sostenibilidad. Los primeros informes del BCP reflejan las características del formato de Balance Social (B-Social), propuesto por la Organización Mundial del Trabajo - OIT y que fue validado ampliamente a nivel global (Oliveros, 2015) y latinoamericano (Gonzabay Núñez y cols, 2020), donde ha demostrado su utilidad en variados sectores corporativos, así como en el sector bancario (Cañadas y cols, 2018).

Orgánicamente la división de Responsabilidad Social (RS) del BCP fue creada en 2008 con objetivos estratégicos claramente alineados a los postulados universalmente implantados sobre RS, y que contemplaban la atención y el compromiso con los *stakeholders*, la promoción de la inclusión financiera de los grupos menos favorecidos (Programas Aula Empresa y ABC de la Banca, y la atención deportiva y educativa a la niñez, educación matemática, Piloto 20 y clubes deportivos), todo esto enmarcado en un sistema de gestión ambientalmente responsable (Banco de Crédito, 2009).

En tal sentido, el BCP sistematizó el reporte de la RSE presentando indicadores cuali-cuantitativos, tal como exigían las pautas del modelo (Oliveros Villegas, 2016). Resalta en esta primera fase de elaboración de memorias el privilegio de la acción social otorgando énfasis a la filantropía y el voluntariado, tal como se refleja en los primeros estadios de la RSE a nivel mundial (Porter y Kramer, 2006), y que se orienta tanto a la atención de los *stakeholders* internos como a la audiencia conformada por *stakeholders* del tipo clientes o poblaciones vulnerables que mantienen relaciones comerciales con el banco, quienes terminan legitimando el desempeño social y la RSE. Este tipo de iniciativas sirvió para sentar las bases de los esfuerzos futuros donde a partir de la metodología GRI comenzaron a integrarse las acciones de RSE con los marcos amplios de sostenibilidad que se desprenden de GRI, y que son asumidos por la institución en el año 2009 como un enfoque que sustituye al Balance Social.

Los reportes mediante los instrumentos GRI-3 y GRI-4 evidenciaron un salto evolutivo que se basó en la integración entre la RSE y la sostenibilidad con base en la metodología que ha demostrado ser la más utilizada y aceptada a nivel mundial (Hernández Perlines y Sánchez Infantes, 2016; Abinowi, 2021), y que contribuye a posicionar a la organización desde el punto de vista estratégico al crear valor compartido tal como ha sido reportado por otros autores (Porter y Kramer, 2006; Hernández Perlines y Sánchez Infantes, 2016; Abinowi, 2021). Actualmente el BCP es la entidad bancaria mejor posicionada en el Perú, lo cual ha realizado a la par de ser la que más reportes de RSE y sostenibilidad exhibe en las bases de datos de GRI, lo cual como relación *posicionamiento-generación de valor* coincide con lo expresado por Hernández Perlines y Sánchez Infantes (2016), y contradice lo señalado por Martínez-Campillo y cols (2013) con respecto a la relación negativa entre el componente social y la rentabilidad en el sector financiero.

En cuanto a modelos de reportes el BCP ha experimentado con la aplicación de los B-Social hasta GRI versión 2018, por lo que ha transitado por todas las generaciones de reporte que han sido señaladas por Masera y cols (2018) y Gonzabay Núñez y cols (2020). El empleo de GRI Estándar permite apreciar la intención por avanzar en el logro de la *Triple bottom line* (TBL) como ya ha sido señalado (Azevedo y Barros, 2017), lo cual resulta ser una de las exigencias establecidas por los inversores. Los resultados obtenidos exploran solamente los

componentes de la *TBL* (Económicos - Ambientales – Sociales). No se exploró lo concerniente a la Serie GRI-100 relativa a la información contextual del BCP y el cómo asume sus temas materiales por presentar mucha variabilidad en la serie. Sin embargo, el posicionamiento en el mercado conduce a valorar este componente *a priori* como exitoso. En términos de lo expresado por Porter y Kramer (2006), el BCP ha logrado integrar la RSE y la sostenibilidad con su estrategia, y lo ha hecho sin sacrificar beneficios del negocio en sí.

El análisis de los índices por cada serie de la metodología GRI refleja aún una fase donde faltan espacios por abordar o que se han abordado pero no se reflejan en detalle en las memorias. Sin embargo, las brechas detectadas en las series GRI-200 (Económicos) y GRI-300 (Ambientales) deben ser concebidas como áreas potenciales de evolución en la medida en que sean incorporadas a los lineamientos estratégicos de la organización. El área social (Serie GRI-400) constituye la mayor fortaleza institucional y se evidencia al respecto un esfuerzo sostenido desde el año 2005, que pone en relieve la dedicación prestada a la atención de los *stakeholders* internos y externos tal como se ha registrado en organizaciones particulares y públicas (Bustamante Chong y cols, 2020). En todo caso, la lectura de la RSE y la sostenibilidad no puede concebirse como un proceso estático, sino como un fenómeno dinámico cuyo tránsito desde el 2005 evidencia una experiencia extendida de *buenas prácticas* en el sector financiero, aumentando así el inventario que se tiene en sectores privados especialmente la banca (Sánchez-Ortega y cols, 2021), y que constituye un avance con respecto al escenario incipiente descrito para el 2007 por Tostes y Chero (2010).

El accionar del BCP también es cónsono con las intenciones de GRI en Suramérica y el Perú, según lo señalado por Mohin (2019), y valida la intención de la exigencia de los reportes de sostenibilidad anual realizada por la Bolsa de Valores de Lima. De esta forma el BCP ha avanzado en la promoción sistemática del desarrollo económico, alineado con prácticas socialmente responsables, como se exige actualmente, y que se acompaña de una política de transparencia y respeto hacia los *stakeholders* y el ambiente, como ya se ha reportado en el sector bancario (Guzmán, 2020).

Adicionalmente la organización ha obtenido la acreditación de *Empresa Socialmente Responsable* otorgado por la institución Perú 21 (Perú 2021, 2019) y forma parte del grupo de seis (6) entidades bancarias que registran sus reportes en la base de datos de GRI. Los resultados de este trabajo validan también estas distinciones más allá de las dificultades que surgen al intentar reducir todo el desempeño histórico al marco de GRI Estándar como referente mundial (Rodríguez Guerra y Ríos-Osorio, 2016).

Para el BCP, la comparación de metodologías indica que GRI actuó como un mecanismo impulsor de la sostenibilidad empresarial que funcionó en el marco de los enfoques de tercera generación, lo que marchó a la par de la adhesión a iniciativas voluntarias de promoción de la sostenibilidad y la RSE, lo cual resulta ser una praxis exitosa que permite mantener vigente el voluntarismo y la filantropía, más allá de su pérdida gradual de aceptación. Ambas metodologías han sido consideradas como herramientas que favorecen la sustentabilidad (Polanco y cols, 2016). Los hallazgos validan los esfuerzos con base en un marco integrado que responde a la gestión estratégica empresarial y que más allá de la discrepancia en la valoración de cada componente revela una praxis sistemática donde resalta el bienestar social como un aspecto que tiende a reposicionarse como el más relevante en materia de sostenibilidad (Loconto y cols, 2016).

CONCLUSIONES

A partir del propósito de este trabajo se concluye que la valoración de los indicadores de desempeño en cuanto a RSE y la sostenibilidad en el Banco de Crédito del Perú (BCP), refleja una práctica sistemática alineada con la estrategia empresarial, las exigencias de la Bolsa de Valores y las tendencias de reporte de estos aspectos, que aun siendo considerado como un *softlaw*, expresa el voluntarismo de la organización por responder eficientemente a las exigencias que se desprenden de los postulados del Desarrollo Sostenible, los lineamientos del Programa para las Naciones Unidas para el Desarrollo 2018, y más recientemente de la Agenda 2030.

La serie histórica de reportes evaluada agrupa el empleo de dos metodologías, Balance Social y GRI en sus versiones G3, G4 y Estándar, lo que refleja una preocupación por la actualización permanente en cuanto a adoptar estándares internacionales donde se integran la RSE y la sostenibilidad como constructos que actualmente marchan juntos dentro de la dinámica organizacional.

La aplicación de la metodología GRI en sus distintas versiones se traduce en una mejora sustancial en el desempeño de los indicadores consultados. Ante la interrogante del actual nivel de la RSE y la sostenibilidad en el BCP, hay que señalar que actualmente los indicadores en su conjunto reflejan una *sostenibilidad madura* en las áreas definidas dentro de la estrategia, la cual se refleja en los estándares y contenidos que se reportan dentro de cada serie analizada. Se detectaron brechas con respecto al marco amplio de GRI Estándar, las cuales se conciben como áreas de potencial atención. Los resultados validan el posicionamiento y reconocimiento como *Empresa Socialmente Responsable* otorgado por programas como Perú 2021 desde el año 2011.

El trabajo contribuye a revelar la dinámica interna y la evolución en el uso de las de las memorias de RSE y sostenibilidad superando el predominio de la esfera corporativa, permitiendo proyectarlas al campo académico, el cual no siempre marcha a la par de lo que ocurre en el plano empresarial. Las nuevas perspectivas que se gestan a partir de este trabajo sugieren la réplica de la metodología en instituciones públicas y privadas, desde las Pymes hasta grandes empresas y transnacionales que hacen vida en Perú. Adicionalmente, una vez explorado el plano descriptivo y explicativo, se viabiliza la posibilidad de avanzar hacia el modelado de las praxis en RSE y sostenibilidad mediante métodos multivariantes como el análisis de componentes principales para datos categóricos (CATPCA), que ayuden a reducir la dimensionalidad y establecer los componentes y perfiles de desempeño de las organizaciones con prácticas exitosas.

Aplicaciones educativas para el aprendizaje organizacional

Los resultados obtenidos en los componentes ambiental (Serie GRI-300) y social (Serie GRI-400) constituyen una fortaleza institucional y revelan la sistematización que se ha emprendido al respecto. Sin embargo todavía existen brechas por cubrir. Las mismas pueden ser abordadas en primer término mediante un programa de educación no formal que haga énfasis en el paradigma de la sostenibilidad y la RSE como una vía para superar los esquemas heredados de la filantropía y el voluntariado. En este sentido, resulta imperativo emprender la construcción de capacidades asumiendo esquemas dinámicos de aprendizaje sobre el *know how* empresarial y la planeación de la sostenibilidad en la organización. Los círculos de calidad aplicados a las distintas dependencias serían una estrategia para agilizar tanto el aprendizaje de los *stakeholders* internos como de los externos, tal como se ha registrado en organizaciones particulares y públicas.

REFERENCIAS

Abinowi, E. (2021). Enterprise Architecture Planning for Funding Corporate Social Responsibility to SME's. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 12(8), 1211-1214. https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i8.3028

Acevedo Téllez, J. P., y Piñeros, R. A. (2020). Evolución del reporteo en sostenibilidad en Latinoamérica bajo los lineamientos del GRI (Global Reporting Initiative)*. Signos, 11(2), 63-82. https://www.redalyc.org/jatsRepo/5604/560460636003/html/index.html

Asociación de Bancos del Perú. (2019). Memoria anual 2019. Asociación de Bancos del Perú. https://asbanc.com.pe/media/our_asociations/our_memory/file/ma19.pdf

Azevedo, S., y Barros, M. (2017). The application of the triple bottom line approach to sustainability assessment: The case study of the UK automotive supply chain. Journal of Industrial Engineering and Management, 10(2), 286-322. https://doi.org/10.3926/jiem.1996

Banco de Crédito (2009). Reporte de sostenibilidad 2009 (p. 71). Banco de Crédito del Perú. https://www.viabcp.com/relaciones-con-inversionistas

Bustamante Chong, M. E., Chong, C. A. B., y Bustamante, V. E. (2020). Análisis de los informes de responsabilidad social empresarial que influyen en la relación entre stakeholder y la calidad de la sociedad corporativa. UCE Ciencia, 8(1). http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/187

Caballero Jara, S., y Villarán Contavalli, A. (2011). Responsabilidad social empresarial: ¿Por qué? Justificación deontológica de la responsabilidad social empresarial. Journal of Business, 3(1), 44-57. https://doi.org/10.21678/jb.2011.44

Cañadas, J. A., Sariene, L. S., Rosario, A. H. de, y Pérez, M. del C. C. (2018). Análisis de las memorias de sostenibilidad de la banca internacional. Reice, 6(11), 49-75. https://doi.org/10.5377/reice.v6i11.6148

Cohen, J. (1992). A power primer. Psychological Bulletin, 112(1), 155-159. https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155

Correa-García, J. A., Hernández-Espinal, M. C., Vásquez-Arango, L., y Soto-Restrepo, Y. M. (2016). Reportes integrados y generación de valor en empresas colombianas incluidas en el Índice de Sostenibilidad Dow Jones. Cuadernos de Contabilidad, 17(43), 73-108. https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc17-43.rig

Franco, P. (2007). Diagnóstico de la responsabilidad social en el Perú. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. https://core.ac.uk/download/pdf/51208899.pdf

Gonzabay Núñez, J. C., Reyes, V. M., Herrera Brunett, G. A., Deza Navarrete, C. A., Rojas Lujan, V. W., y Sequera Morales, A. G. (2020). Análisis de la sostenibilidad de una empresa de caña de azúcar en Ecuador. Research, Society and Development, 9(11), e76091110538-e76091110538. https://doi.org/10.33448/rsd-v9i11.10538

GRI-Global Reporting Initiative (2018). Global Reporting. Globalreporting.org. https://www.globalreporting.org/resourcelibrary/Spanish-G4-Part-One.pdf

Guzmán, R. (2020). Ámbito jurídico normativo de la responsabilidad social empresarial (RSE) en el sector bananero del Ecuador. En Responsabilidad social empresarial: Prácticas y perspectivas de la gestión organizacional en el contexto ecuatoriano (pp. 53-74). Ediciones UTMACH. http://doi.org/10.48190/9789942241405

Hawn, O., Chatterji, A. K., y Mitchell, W. (2018). Do investors actually value sustainability? New evidence from investor reactions to the Dow Jones Sustainability Index (DJSI). Strategic Management Journal, 39(4), 949-976. https://doi.org/10.1002/smj.2752

Hellmeister, A., y Richins, H. (2019). Green to Gold: Beneficial Impacts of Sustainability Certification and Practice on Tour Enterprise Performance. Sustainability, 11(3), 709. https://doi.org/10.3390/su11030709

Hernández Perlines, F., y Sánchez Infantes, J. P. (2016). Análisis del Efecto de la Responsabilidad Social Empresarial en los Resultados Empresariales de las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas (Mipymes). Journal of Globalization, Competitiveness & Governability, 10(1), 110-123. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511854473006

Martínez-Campillo, A., Cabeza-García, L., y Marbella-Sánchez, F. (2013). Responsabilidad social corporativa y resultado financiero: Evidencia sobre la doble dirección de la causalidad en el sector de las Cajas de Ahorros. Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, 16(1), 54-68. https://doi.org/10.1016/j.cede.2012.04.005

Mohin, T. (Junio 4, 2019). *El GRI y el Reporte de Sostenibilidad en el Perú y el Mundo* [Presentación de la ponencia] Programa de Negocios Competitivos - La ruta hacia un Perú más competitivo: El reporte de sostenibilidad. Lima, Perú.

Naciones Unidas (1987). Nuestro futuro común. Alianza.

Naciones Unidas (2019). Programa para las Naciones Unidas para el Desarrollo. Informe anual 2018. NU. Disponible en: https://annualreport.undp.org/assets/UNDP-Annual-Report-2018-es.pdf

Oliveros Villegas, M. (2016). El balance Social como Herramienta de Responsabilidad Social Empresarial: Una Aproximación Teórica. Sapienza Organizacional, 3(6), 93-106. https://www.redalyc.org/jatsRepo/5530/553056828005/html/index.html

Perú 2021. (2019). Distintivo Empresa Socialmente Responsable. Perú 2021. https://bit.ly/3724O1m

Polanco, J., Ramírez, F., y Orozco, M. (2016). Incidencia de estándares internacionales en la sostenibilidad corporativa: Una perspectiva de la alta dirección. Estudios Gerenciales, 32(139), 181-192. https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.05.002

Porter, M. y Kramer, M. (2011). La creación de valor compartido: Cómo reinventar el capitalismo y liberar una oleada de innovación y crecimiento. Harvard Business Review, 89(1), 31-49. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3658419

Porter, M., y Kramer, M. (2006). Strategy and society: The link between competitive advantage and corporate social responsibility. Harvard Business Review, 84(12), 78-92.

Resolución de Superintendencia N° 00033-2015, N°10180 Anexo adicional a la Sección IV de la memoria, "Reporte de Sostenibilidad Corporativa" 3 (2015). https://www.smv.gob.pe/Frm_SIL_Detalle.aspx?CNORMA=RSMV00001500033%20&CTEXTO=

Rodríguez Guerra, L. C., y Ríos-Osorio, L. A. (2016). Evaluación de sostenibilidad con metodología GRI. Dimensión Empresarial, 14(2), 73-89. https://doi.org/10.15665/rde.v14i2.659

Sánchez-Ortega, J. A., Seminario-Polo, A., y Oruna-Rodríguez, A. M. (2021). Responsabilidad social y la gestión de calidad: Empresa Peruana de Seguros. Retos, 11(21), 117-130. https://doi.org/10.17163/ret.n21.2021.07

Tostes, M., y Chero Senmache, L. (2010). Análisis comparativo de la responsabilidad social en el sector financiero: Estudios de caso en Perú y Brasil 2007–2009. Derecho PUCP, 64, 299-324. https://doi.org/10.18800/derechopucp.201001.017

Influencia de los juegos teatrales en la mitigación del pánico escénico para los estudiantes de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Influence of theatrical games in mitigating stage fright for foreign language students at the National Open and Distance University

Influência dos jogos teatrais na mitigação do pânico cênico para estudantes de Línguas Estrangeiras da Universidade Nacional aberta e à distancia

Angie Xiomara Pinto
angie.into@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-9642-1701

Linda Susan Regnier
linda.regnier@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-7470-0016

Orlando González Bonilla
orlando.gonzalez@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-5937-7353

Jacobo Sharon Bosem
jsharon@unadvirtual.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-4130-3388

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia.

Artículo recibido en julio de 2021, arbitrado en septiembre de 2021 y aprobado en noviembre de 2021

RESUMEN

Los estudiantes de lenguas extranjeras pueden experimentar miedo escénico durante su proceso de formación, esto interviene en su desarrollo profesional, por ello se aplicó un plan de acción que incorporó los juegos teatrales como estrategia para el manejo de la confianza. El objetivo del estudio fue establecer la influencia de los juegos teatrales para la mitigación del pánico escénico en los estudiantes de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. La investigación responde a un avance del proceso de investigación-acción realizado, para incorporar mejoras en las estrategias de enseñanza. Del análisis emergieron tres categorías: pensamiento, sentimientos y comportamiento del hablante de inglés para construir representaciones, manifestar emociones y comportarse ante el público. Los resultados mostraron que posterior a los ejercicios teatrales sus pensamientos, actitudes e impresiones fueron positivas, lo que les permitió fortalecer sus habilidades comunicativas en otro idioma y su desenvolvimiento en público.

Palabras clave: *teatro; miedo escénico; b-learning; confianza; inglés*

ABSTRACT

Foreign language students may experience stage fright during their training process; this intervenes in their professional development. Therefore, an action plan was applied that incorporated theatrical games as a strategy for managing confidence. The objective of the study was to establish the influence of theatrical games for the mitigation of stage fright in the students of Foreign Languages of the National Open and Distance University. The research responds to an advance in the action-research process carried out, to incorporate improvements in teaching strategies. Three categories emerged from the analysis: thought, feelings and behavior of the English speaker to construct representations, express emotions and behave before the public. The results showed that after the theatrical exercises their thoughts, attitudes and impressions were positive, which allowed them to strengthen their communication skills in another language and their performance in public.

Keywords*: theater; scenic fear; learning; self esteem*

RESUMO

Os estudantes de Línguas Estrangeiras podem experimentar medo cênico durante seu processo de formação, isto intervém no seu desenvolvimento profissional, por isso aplicou-se um plano de ação que incorporou os jogos teatrais como estratégia para o manejo da confiança. O objetivo do estudo foi estabelecer a influência dos jogos teatrais para a mitigação do pânico cênico em estudantes de Línguas Estrangeiras da Universidade Nacional aberta e à distância. A pesquisa responde a um avanço do processo de pesquisa-ação realizado, para incorporar melhorias nas estratégias de ensino. Da análise emergiram três categorias: pensamento, sentimentos e comportamento do falante de inglês para construir representações, manifestar emoções e se comportar diante do público. Os resultados mostraram que, após os exercícios teatrais, seus pensamentos, atitudes e impressões foram positivos, o que lhes permitiu fortalecer suas habilidades comunicativas em outra língua e seu desenvolvimento em público.

Palavras-chave*: teatro; medo Cênico; b-learning; confiança; inglês*

INTRODUCCIÓN

A la luz de los proceso que se han adelantado dentro de la educación virtual para dar respuesta a las demandas de la internacionalización curricular, muchas instituciones de Educación Superior han incluido dentro de sus diseños la enseñanza de una lengua extranjera, como una vía para favorecer la movilidad estudiantil a través de las mejoras de las competencias lingüísticas del estudiante, pues tal como lo expresa Jiménez (2016) “el primer requisito que necesita un individuo para desenvolverse en un contexto cada vez más plurilingüe y multicultural es la habilidad comunicativa” (p. 3), entendida según Corral (2012)

como "la capacidad de utilización del idioma extranjero en las diferentes actividades de comprensión, expresión e interacción oral y escrita" (p.4).

Esto en el entendido de que la internacionalización curricular surge como una respuesta al proceso de globalización, el cual tal como lo expresa Uribe (2012) "ha traído consigo la firma de tratados de libre comercio con algunos países, como Brasil, Canadá, Suiza y Estados Unidos, en donde muchas de las negociaciones son realizadas en inglés" (p.98), por lo cual en diversas organizaciones nacionales e internacionales han establecido como requisito fundamental que los profesionales a contratar dominen esta lengua, para poder asignarles determinados cargos y que además puedan tener la posibilidad de una movilidad laboral internacional, si así lo requiere la empresa, sumado al hecho de que según Ortiz (2013) por consenso mundial, el inglés ha sido elegido como el idioma de la comunicación internacional. Su conocimiento es requisito obligatorio para trabajar en las instituciones internacionales.

Por estas razones el Estado colombiano ha adoptado la enseñanza y el aprendizaje del bilingüismo con especial énfasis del idioma inglés dentro de la primera línea educativa como instrumento internacional de comunicación, en consecuencia ha quedado expresado en la Ley 115 de 1994, con el mismo nombre y la Ley No. 1651 del 2013, en las cuales se expresa en el artículo primero la importancia de desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera.

De allí cobra importancia la ejecución del programa Colombia Bilingüe, como una política a través de la cual el Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2016) propone promover el bilingüismo español-inglés en todo el país, a objeto de apoyar el acceso a becas en otros países, mayor movilidad y mejores oportunidades académicas durante el proceso de formación y laborales una vez que han egresado de las diversas carreras universitarias.

Así, tal como indican Chávez, Saltos y Saltos (2017) saber inglés responde a los requisitos en muchos empleos de empresas y grandes trasnacionales. También, posibilita "conocer nuevas culturas y tradiciones, relacionarse con el mundo y por lo tanto entrar en espacios

desconocidos hasta ese momento. Es la oportunidad de entender y analizar mejor la sociedad de alrededor, percibir sus características, formas de actuar y sentimiento" (p.770).

En este sentido, sumado al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, se presenta como una alternativa de formación el uso del *Blended learning* (*B-learning*), para establecer una modalidad mixta en el ámbito educativo formal, la cual según Galindo y Moreno (2019) constituye un método de enseñanza mediado por las TIC, bajo el uso de equipos informáticos, tecnológicos y audiovisuales, para generar situaciones de formación que promuevan la creación de nuevos ambientes didácticos. En el entendido de que los primeros están constituidos por dispositivos que se conectan al ordenador y conforman un espacio de trabajo, como el caso del video *beam* para proyectar presentaciones, los segundos como las pizarras digitales y los proyectores Interactivos, más los audiovisuales, constituidos por aquellos mediante los cuales se puede mostrar o capturar un video una imagen o un sonido y a su vez emitirlos en tiempo real.

De tal manera que como lo señala Ruiz (2011) bajo el uso del *Blended learning* (*B-learning*), "se integran actividades y recursos de modalidades presencial y virtual en diferentes proporciones, para lograr los objetivos de un curso o asignatura, con mayor eficiencia y calidad" (p.12), razón por la cual en la actualidad resulta una herramienta de gran utilidad para la enseñanza de una segunda lengua, sobre todo a la luz de las características propias de una institución universitaria cuyo énfasis es la educación a distancia, como es el caso de la UNAD.

Dentro de esta línea discursiva la Pontificia Universidad Javeriana (2003) expresó que en términos prácticos, los estudiantes de lenguas extranjeras necesitan una interacción comunicativa, donde los profesores establezcan el equilibrio entre los procedimientos holísticos y los enfoques centrados en procesos (que se inclinan por el desarrollo de la fluidez de los estudiantes y el uso creativo del lenguaje) y otros centrados en productos (que se inclinan porque los estudiantes se hagan más conscientes de las formas lingüísticas y los textos, y que también sean capaces de producir textos académicos apropiados), dentro de cada una de las disciplinas que se le imparten.

No obstante, los investigadores del presente estudio, dentro de su experiencia vivencial en la enseñanza del inglés en la Universidad Nacional autónoma y a Distancia (UNAD) han notado que los estudiantes cuando se enfrentan con el aprendizaje de otro idioma además de los inconvenientes propios del inglés evidencian un comportamiento vinculado con el miedo escénico y que en oportunidades se ha transformado en pánico, mostrando mayor nerviosismo e inseguridad que deriva en la falta de confianza en sí mismo al momento de presentar una actividad o producto, lo cual a su vez afecta directamente tanto sus relaciones interpersonales, como su rendimiento académico.

En tal sentido, los estudiantes de la UNAD, han mostrado según los resultados arrojados en el diagnóstico que antecede a esta investigación que existe temor para presentarse ante el público, lo cual es evidencia de la debilidad presente en las estrategias de enseñanza aplicadas por los docentes, pues se puede presumir que las mismas no promueven la participación del alumno, ni le proporcionan herramientas que le otorguen habilidades vinculadas con el manejo del miedo escénico, la libertad asociada con la expresión corporal entre otras destrezas comunicativas. De modo que se hace imperativa la necesidad de incorporar en la práctica docente actividades novedosas, que se conjuguen con la lúdica con los métodos de enseñanza y las ventajas que estas ofrecen para favorecer el manejo del pánico, el miedo y el temor.

Para atender esta situación los autores del presente estudio se plantearon la necesidad de diseñar un plan de acción para incluir estrategias de enseñanza orientadas al manejo del miedo escénico, haciendo especial énfasis en la influencia de los juegos teatrales como estrategia para minimizar el pánico, en los estudiantes de la licenciatura de Lenguas Extranjeras de la UNAD, zona centro oriente, sumando el uso de la modalidad *B-learning,* por las características propias de una institución a distancia.

En consecuencia, del desarrollo de este plan de acción surge el objetivo de la presente investigación el cual se orienta a establecer la influencia de los juegos teatrales, aplicados desde la modalidad *B-learning,* en la mitigación del pánico escénico para los estudiantes de

lenguas extranjeras de la UNAD, mostrado a través de los resultados obtenidos con la ejecución del plan, en la población objeto del estudio

MÉTODO

Con la finalidad de dar respuesta al objetivo propuesto dentro de esta investigación la misma fue desarrollada a través del método investigación acción (IA), el cual según Moreno (2000), "tiene como propósito busca la efectividad de estrategia de acción para responder a una situación problemática particular de un grupo o institución" (p.138). Para los efectos del estudio participaron los docentes investigadores en el proceso, en el diseño, planificación, ejecución y valoración del plan de acción, con un escenario circunscrito a la modalidad *B-learning*, como una modalidad de enseñanza mediada por las TIC, medios informáticos, tecnológicos y audiovisuales como las herramientas que permiten el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que favorecen la autogestión del conocimiento, a través del uso de estrategias autónomas de búsqueda y selección de información, de manera flexible, libre e independiente.

El foco de atención se centró en analizar los resultados derivados del plan de acción para atender la situación problemática y establecer los elementos constitutivos del arte escénico en el diseño de un instrumento pedagógico que permita optimizar la enseñanza del inglés.

Los participantes de la investigación estuvieron conformados por un grupo de estudiantes del 1er al 3er período de la Licenciatura de Lengua Extranjera, con énfasis en el inglés, pertenecientes al programa Generación E, para un total de 147 estudiantes. Este grupo de estudiantes según el Ministerio de Educación (2020), pertenecen a un programa del Gobierno Nacional que apuntala hacia la transformación social y al desarrollo de las regiones del país, mediante el acceso, la formación permanencia y graduación a la educación superior de los jóvenes en condición de mayor vulnerabilidad económica, dicho programa está conformado por tres componentes básicos, que le ayudan a ingresar a la educación superior.

El procedimiento de la investigación se llevó a cabo a través de las siguientes fases:

• **Fase inicial:** Durante esta fase se realizó el acercamiento a los participantes de la investigación, con la finalidad de detectar sus necesidades para ello se realizó un proceso de diagnóstico, el cual consistió en la aplicación de un cuestionario cerrado, aplicado mediante el uso del formulario de *google docs* vía *online*, manejado desde https://docs.google.com/forms, donde además de la identificación de los participantes, se incluyeron preguntas relacionadas con el pánico escénico, las necesidades de formación en el área del idioma, entre otros aspectos.

Para ello se realizó un pre test, denominado inglés en el escenario (English on stage), el cual tuvo por objeto proporcionar a los participantes en la investigación una lista de posibles pensamientos que se pueden presentar al hablar en inglés, asociados con el nerviosismo, la confianza y la seguridad al hablar dicho idioma.

• **Fase Intermedia**: dicha fase representó la elaboración del plan de acción, el cual se estructuró con una distribución de una serie de talleres, vinculados con la aplicación de los juegos teatrales, dictados en la modalidad *B-learning*, trabajada a través de diversas estrategias pedagógicas para la mitigación del pánico escénico en el *speaking*, tal como se presenta en el cuadro 1.

• **Fase de ejecución y evaluación del estudio:** Una vez aplicado el plan de acción se ejecutó cada una de las sesiones de trabajo de forma sistemática, atendiendo a lo planificado en el momento intermedio, con una cantidad total de 6 sesiones de trabajo, dirigidas en su totalidad por el grupo de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILE) asociados al Proyecto de Investigación Especial (PIE) para los participantes de la Zona Centro-oriente (ZCORI), a fin de dar solución al problema objeto de estudio. Para ello, se realizaron cada uno de los talleres propuestos bajo la modalidad mixta (*B-learning*).

Cuadro 1. Plan de Acción. Distribución de talleres

Título del taller	Facilitadores	Observaciones
Activity 1: Syringe Sounds	Jacobo Sharom Bosem	Dirigido por estudiante investigador LILEI, asistencia 8 de estudiantes de primer periodo de la LILEI de la ZCORI
Activity 2: The Pied Piper of Hamelin	Bibiana Molinares Álvarez, María Fernanda Suárez, Henry Carrillo	Dirigido por estudiantes LILE asociados al PIE quienes realizan su trabajo de grado, asistencia 6 de estudiantes de primer periodo de la LILEI de la ZCORI
Activity 3: Describe yourself physically practice of speaking and vocabulary	Jacobo Sharom Bosem	Dirigido por estudiante investigador LILEI, asistencia 5 de estudiantes de primer periodo de la LILEI de la ZCORI
Activity 4: A Bad Case of Stripes	Bibiana Molinares Álvarez, María Fernanda Suárez, Henry Carrillo	Dirigido por estudiantes LILE asociados al PIE quienes realizan su trabajo de grado, asistencia 7 de estudiantes de primer periodo de la LILEI de la ZCORI
Activity 5: Playscript-libreto-Practice of vocabulary, speaking, pronunciation and memorization	Jacobo Sharom Bosem	Dirigido por estudiante investigador LILEI, asistencia 5 de estudiantes de primer periodo de la LILEI de la ZCORI
Activity 6: The Frog Prince	Bibiana Molinares Álvarez, María Fernanda Suárez, Henry Carrillo	Dirigido por estudiantes LILE asociados al PIE quienes realizan su trabajo de grado, asistencia 8 de estudiantes de primer periodo de la LILEI de la ZCORI

Al respecto, es importante explicar que para los fines de la investigación los talleres fueron concebidos como un espacio dedicado a que las personas exploren sus sueños y emociones y los expresen a través de un lenguaje creativo usando el cuerpo, la voz, la música. Esto basado en el hecho de que el objetivo principal de los mismos fue aprender a relacionarse con los demás, comunicarse a través del lenguaje corporal, gestual, perder la timidez, jugar, y sobre todo divertirse.

Por consiguiente, no solamente se enfocará en aprender un papel teatral, sino utilizar el teatro como recurso para jugar, divertirse, aprender, plasmar creaciones, perder el miedo a comunicarse, hablar en público, entre otros. Así las dos primeras sesiones fueron introductorias con la finalidad de detectar el comportamiento de los participantes con relación al manejo escénico de la audiencia.

La tercera actividad estuvo orientada hacia la descripción de la práctica física del habla y el vocabulario del grupo de participantes, seguido de una sesión de práctica oratoria en inglés

a través del ejercicio “un mal caso de rayas”. La sesión posterior, tuvo como propósito la práctica de vocabulario, expresión oral, pronunciación y memorización, utilizando como recurso un *playscript* (libreto). La última sesión fue de cierre, mediante la dramatización de la obra “El príncipe rana”.

Finalmente, para cerrar la fase se realizó un post test, denominado Evaluación de inglés en el escenario, donde se le presentó a cada uno de los participantes en proceso, mediante el uso de un formulario de *google docs* vía online, una lista de posibles situaciones que una persona puede tener antes, durante y después de hablar en inglés, para recabar su opinión con relación al manejo del miedo escénico

- **Fase de Reflexión:** Posterior a la valoración y a través de la reflexión tanto de los investigadores como de los participantes involucrados en el estudio, se pasó a socializar las experiencias de todo el proceso, con el objeto de concertar los elementos que permitirán fortalecer el plan de acción, para ejecutarlo posteriormente en otros contextos educativos y/o con otros grupo de estudiantes.

El teatro como herramienta para perder el miedo escénico

El miedo escénico constituye un tipo de comportamiento que puede presentarse en el estudiante dentro de sus actividades cotidianas en el aula, el mismo puede estar vinculado con la inseguridad y el nerviosismo producto de la falta de confianza en sí mismo, razón por la cual en el contexto educacional no sólo afecta su desenvolvimiento para presentarse públicamente o en sus relaciones personales, sino que puede influir directamente en su rendimiento académico y su avance o prosecución dentro de su carrera profesional.

Por ello, para armonizar el ambiente de enseñanza, mitigar la inseguridad, promover la confianza y garantizar el aprendizaje tal como lo expresa Pignatelli (2015), el profesor se ha visto en la necesidad de buscar, diseñar y aplicar estrategias que proporcionen herramientas que permitan al estudiante redescubrir su confianza interior, pues un miedo bien orientado llevará al estudiante a esforzarse y sacar lo mejor de sí mismo ante la audiencia.

De modo que el teatro como estrategia de enseñanza y aprendizaje, tal como lo afirman Cabarcas, Puertas, Hernández, Mizger y Caballero (2018) contribuye a generar acciones donde los estudiantes pierden el miedo escénico, pues el juego teatral implica el manejo de códigos, lenguajes, estilos y recursos que requiere de habilidades comunicacionales y capacidades especiales, que fortalecen la personalidad, la confianza en sí mismo y la pérdida del pánico escénico en el individuo.

Situación que a largo plazo se convertirá en una serie de cualidades que influirán dentro del proceso de aprendizaje manifiesto mediante la construcción de nuevos conocimientos. Así que, el juego teatral en el ámbito educacional representa una estrategia a través de la cual se trabaja y manejan el miedo, el temor y el pánico.

La noción de juegos teatrales como arte

Desde tiempos antiguos, el juego ha sido considerado como ocio y pérdida de tiempo, aunque con el paso del tiempo, tal como lo expresan Cardona y Correa (2017) el juego en educación mejora la comprensión de los contenidos temáticos, “a su vez es utilizado dentro del ámbito social, ya que el juego es reconocido como un ente generador de cultura debido al aporte que hace desde el concepto lúdico en su promoción de divertimento en el pensamiento de sus participantes” (p. 10).

Por su parte el teatro era concebido como una práctica técnicamente artística, sin embargo, tal como lo expresa Cuesta (2015), es con la llegada de los discursos corporales de la educación física de los siglos XIX y XX, sumado al espíritu lúdico de los artistas, cuando el juego y teatro, se convierten en una propuesta, donde existen nuevas aproximaciones entre el contenido teatral, su pedagogía, su estética y a la relevancia de su capacidad como arte

Es por ello que existen varias clases de juego que por su dinámica se pueden aplicar a la actividad teatral, tal es el caso que señala Cruz (2014), cuando indica que “el uso en el aula de las actividades dramáticas permitirá que todos los alumnos desarrollen sus capacidades

artísticas" (p.20); lo cual generará más confianza para expresar sus sentimientos y emociones; obteniendo herramientas de comunicación efectivas.

El teatro como estrategia pedagógica para la enseñanza del idioma extranjero

En la actualidad, Salas (2016) plantea que el teatro además de los procesos propios que se generan dentro del género artístico, su práctica promueve el desarrollo de habilidades y destrezas que permiten a los estudiantes desinhibirse, mejorar su expresión corporal, su dicción y sus habilidades comunicativas, entendidas como "la capacidad de utilización del idioma extranjero en las diferentes actividades de comprensión, expresión e interacción oral y escrita" (Corral, 2012; p.4). Por ello, si se circunscribe a la didáctica el teatro se constituye en una estrategia práctica de aprendizaje, que favorece el uso de las improvisaciones, la práctica de la oralidad, el juego de roles y los estudio de caso, como actividades potenciadoras del aprendizaje de otra lengua, en un ambiente ameno, flexible y agradable.

De tal manera, que el teatro según Josa (2015) representa una excelente estrategia "para el mejoramiento de las competencias de los educandos, ya que se constituye en un medio para expandir las competencias lectoras, producción de textos y desarrollo de niveles superiores de pensamiento" (p. 24), que permiten romper las barreras de la timidez, favorecen la integración social y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Adicionalmente la práctica del teatro, tal como lo expresa Llamas (2013) beneficia la ejercitación y comprensión de segundas lenguas, con especial énfasis en el idioma inglés, debido a que es una de las más habladas a nivel mundial, pues como lo indican Chávez, Saltos y Saltos (2017) "este idioma inició desde hace décadas un proceso de expansión adherido al fenómeno conocido mundialmente como globalización" (p.761), ya que cada vez es mayor el número de personas que aprenden a hablar este y que dependen de ello para obtener un empleo o prosperar en él.

En consecuencia, los docentes se han visto en la necesidad de hacer más agradable y flexible el aprendizaje de otra lengua, mediante el uso de estrategias como el teatro, pues dicha

estrategia según Salas (2016) posee características sociales que pueden desarrollarse en cualquier contexto, "para alcanzar varios propósitos, entre ellos los educativos, más específicamente el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera trayendo consigo muchos beneficios" (p. 10), vinculadas con la comprensión de lo escrito mediante la oralidad.

Por ende, con la finalidad de hacer que el inglés sea el idioma el más hablado, se puede utilizar el teatro con fines didácticos, porque el mismo proporciona las habilidades cognitivas, intelectuales y comunicativas que favorecen la construcción de nuevos conocimientos y el desarrollo de competencias que permiten utilizar dichas habilidades para obtener un aprendizaje significativo, aunque para ello el docente según Barona y Calero (2018), "debe adaptar las metodologías a la capacidad que tenga el estudiante para aprovecharlas y poder apropiarse del conocimiento que se le está compartiendo" (p. 39). De modo que el uso del teatro como estrategia didáctica, como lo indica Vaqueiro (2014), brinda la posibilidad de enseñar una lengua en un contexto vivo, que trasciende el conocimiento meramente lingüístico, fomenta la motivación intrínseca del alumno, facilita la comprensión y la integración docente-estudiante y estudiante-estudiante, contribuyendo así con el manejo del miedo el escénico y el desenvolviendo en público, lo cual permite una comunicación más eficaz.

El uso del *B-learning* como para la enseñanza y el aprendizaje del idioma extranjero

De cara al mundo la virtualidad y la globalización del conocimiento, sumado a la influencia de elemento externos como del confinamiento surgido en el año 2019 como consecuencia de la aparición de la Pandemia producida por el virus asociado con el Coronavirus (COVID- 19), la humanidad se vio en la necesidad de adoptar modalidades de estudios potenciadas por el uso de las TIC, para dar respuesta a la consecución de los estudios a nivel mundial, siendo una de ellas la modalidad *B-learning*, la cual ofrece al estudiante la oportunidad de buscar nuevas herramientas y recursos para la construcción de su conocimiento, debido a que se ve en la necesidad de interactuar de manera distinta a los métodos tradicionales de educación y adaptarse a las necesidades de la sociedad actual.

En efecto, Baquero (2020) indica que tras un convulso 2020 marcado por el COVID-19, ha emergido la modalidad *B-learning* como una de las grandes respuestas del sistema educativo a las trabas que ha impuesto la pandemia, lo refieren como un método que aunque no es novedoso, por primera vez se está empezando a entender como la opción ideal de presente y de futuro para llevar la enseñanza a un nuevo nivel.

Esto aunado a la premisa de que tal como lo expresa Gómez (2017), bajo dicha modalidad también se desarrolla el pensamiento crítico de los estudiantes para su formación profesional, se promueve la comunicación, coordinación de ideas y la interacción con el docente, maestro, aunado a la reducción de costos y al hecho de que la misma facilita, según la autora, "a los discentes el aprendizaje significativo puesto que al ser ellos los que elaboran, seleccionan y reflexionan sobre la información, es más eficaz la asimilación" (p.6).

En este orden de ideas, bajo el contexto de la mundialización de cara al avance y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y a las necesidades de consolidar la educación a distancia, dentro de los procesos de formación, surge la necesidad de aplicar nuevos modelos de aprendizaje para enseñanza de diversas disciplinas del conocimiento, por lo cual se presenta el *B-learning*, como una modalidad mixta o semi-presencial, mezclada o combinada, para trascender hacia los entornos virtuales de aprendizaje.

Al respecto, Ruiz (2011) indica que el *B-learning* es "una estrategia educativa en la que se integran actividades y recursos de modalidades presencial y virtual en diferentes proporciones, para lograr los objetivos de un curso o asignatura, con mayor eficiencia y calidad" (p.12), a través de la flexibilidad que debe existir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para promover el aprendizaje autónomo, autorregulado y colaborativo.

En consecuencia, la aplicabilidad de esta modalidad resulta una vía de gran significancia para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, pues tal como lo expresó la UNESCO (2015) la inserción activa de las TIC en la cotidianidad de la de clase, con especial énfasis en la adquisición de una lengua extranjera resulta de gran importancia puesto que "desempeñan un papel esencial en las actividades educativas al reducir

limitaciones impuestas por el espacio y el tiempo, estas permiten extender el ámbito de la enseñanza" (p.2), en un sistema mixto donde el estudiante lleva a cabo su aprendizaje combinando la asistencia a clases presenciales con el seguimiento del temario de forma telemática y *online*.

RESULTADOS

Según el propósito de la investigación, el resultado final deriva de la ejecución del plan de acción que se ejecutó para trabajar el miedo escénico a través del teatro como estrategia didáctica aplicada desde la modalidad *B-learning* en los estudiantes de la licenciatura en Lenguas extranjeras de la UNAD- Zona Centro Oriente.

En primer lugar, producto de la realización del pre test, el cual se fundamentó en una encuesta dirigida a los estudiantes que luego participarían en los talleres de formación, con respecto al nerviosismo, la confianza y la seguridad al hablar dicho idioma, sumado a su pensamiento, actitud y comportamiento ante el manejo del miedo escénico para compartir en público, entre otros aspectos, que luego fueron contrastados con los resultados del pos test, basado en un instrumento aplicado posterior a la participación en dichos talleres, con relación a los mismos aspectos trabajados en el pre test, se obtuvieron desde la interpretación de las respuestas obtenidas, las categorías expuestas en el cuadro 2 y con base en las cuales se estructuró el análisis que acompaña la investigación.

Cuadro 2. Categorías de análisis

Categorías de análisis	Definición
Pensamientos	Capacidad que tiene el hablante de inglés ante el público para formar ideas y construir representaciones de la realidad en su estructura mental
Sentimientos	Emoción, impresión o sensación que siente o manifiesta el hablante de inglés ante el público, en determinadas situaciones o acontecimientos, en respuesta a estímulos externos y obtenida a través de alguno de los sentidos
Comportamientos	Forma de comportarse del hablante de inglés cuando se presenta ante el público

Tomando en consideración las categorías antes definidas, se pudo apreciar que en relación con la categoría de los pensamientos antes de hacer los ejercicios teatrales comparado con los pensamientos después de hacerlos y hablar en inglés en público se evidencia un mejor manejo del pánico escénico, ya que tal como se evidencia en el gráfico 1 (a, b), al comparar las respuestas del pre test, con el post test los ejercicios teatrales para hablar inglés en público sirvieron a los participantes para aprender a manejar el pánico escénico y pensar con menos frecuencia que no se pueden equivocar y defraudar a quienes esperan mucho de ellos con respecto a su manejo del inglés.

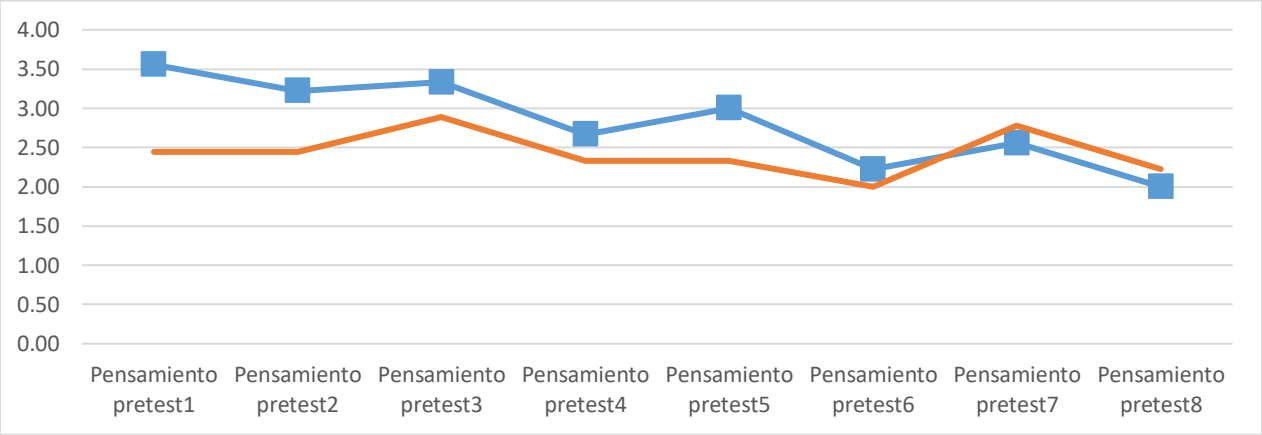


Gráfico 1a. **Comparación de los resultados acerca de que pienso cuando hablo en público**

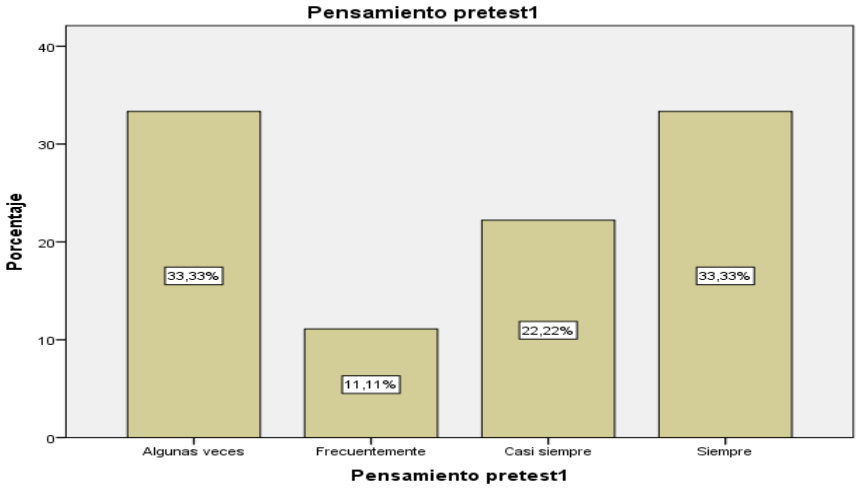


Gráfico 1b. **Comparación de los resultados acerca de que pienso cuando hablo en público**

Este resultado puede ser atribuible al hecho de que tal como lo plantea Boquete (2014) los especialistas en psicología proponen las artes teatrales, como una de las estrategias más acertadas para afrontar el temor, debido fundamentalmente a que esta práctica ofrece a las personas una variedad de herramientas que le permitirán confrontar el temor, desde la autoconfianza.

Tal afirmación se realiza en virtud de que una de las principales funciones de la práctica teatral, según el autor precitado es mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes, a través de la creación de ambientes donde el sujeto pueda experimentar situaciones cercanas a la realidad, pues allí pueden equivocarse sin miedo a hacer el ridículo, razón por la cual se desarrollan tales habilidades comunicativas, potenciando las relaciones interpersonales. En palabras de Gerena, Absalón y Arias (2015), el teatro puede motivar e incentivar a las personas a desarrollar habilidades y mostrarse ante al público con diversas cualidades, por ello desarrollan pensamientos positivos que derivan la mayor confianza al momento de expresarse, incluso en otro idioma.

En este orden de ideas, vinculado con el aprendizaje del inglés, el manejo de este otro idioma, tal como lo Gómez (2015) describe una variedad de beneficios, dentro los cuales destaca el desarrollo de la creatividad, lo que les sirve para adquirir una mentalidad más abierta de pensamiento, puesto que da lugar a un mayor enriquecimiento cultural y al desarrollo de un pensamiento globalizador del mundo, lo que favorece la confianza desde las habilidades comunicativas, fomentando así la diversidad, convivencia y unión grupal, entre el estudiantado que practica el idioma.

En atención a la categoría sentimiento que expresa la sensación de los participantes en determinadas situaciones presentadas en la variedad de talleres vinculados con los juegos teatrales, según los resultados obtenidos se pudo notar que los nervios y las expresiones de inseguridad empiezan a disminuir con la aplicación de este tipo de ejercicios, es decir, analizando el gráfico cualitativamente se puede deducir que el estudiante adquiere mayor confianza, tal como se evidencia en el gráfico comparativo 2, donde se muestra la respuesta

en relación con el tema cuando hablo en inglés pienso que: "Estoy nervioso(a) y los demás lo notarán"

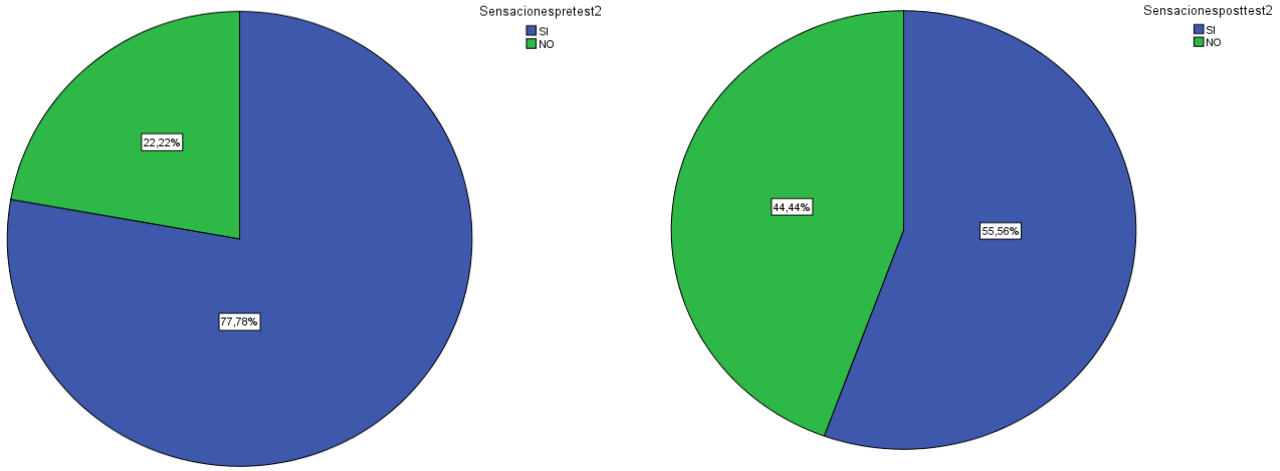


Gráfico 2. **(a) Pre test para la comparación de los resultados acerca de que cuando hablo en inglés pienso que: "Estoy nervioso(a) y los demás lo notarán. (b) Post test, para la comparación de los resultados acerca de que cuando hablo en inglés pienso que: "Estoy nervioso(a) y los demás lo notarán.**

La comparación de la situación pre y pos test indican que después de los juegos teatrales, la situación de confianza adquiere mayor fuerza ya que se duplica el número de participantes que se sienten menos nerviosos al presentarse en público, esto puede ser atribuible a que tal como lo indica Fernández (2017) el uso del teatro para la enseñanza de una lengua extranjera, trasciende el aprendizaje del lenguaje, pues los estudiantes aprenden y usan nuevo vocabulario y estructuras en contexto, y lo que es más importante, el estudiante ve cómo evoluciona su aprendizaje y por lo tanto se siente más confiado al usar el la lengua meta y por ende muestran menos nerviosismo.

Dentro de esta categoría, se encontró que existe una la asociación entre los ejercicios teatrales en inglés mediante *B-learning* y el resultado de la sensación que tiene la persona cuando habla inglés asociado al pánico escénico, donde se evidencia que el 66,6 % antes del ejercicio teatral efectuado en los *B-learning* sentían sudor en sus manos, palpitaciones, tics o temblores y posterior a la capacitación este porcentaje disminuyo a 44,4 %., tal como se puede evidenciar en el gráfico 3a, pretest y 3b postest.

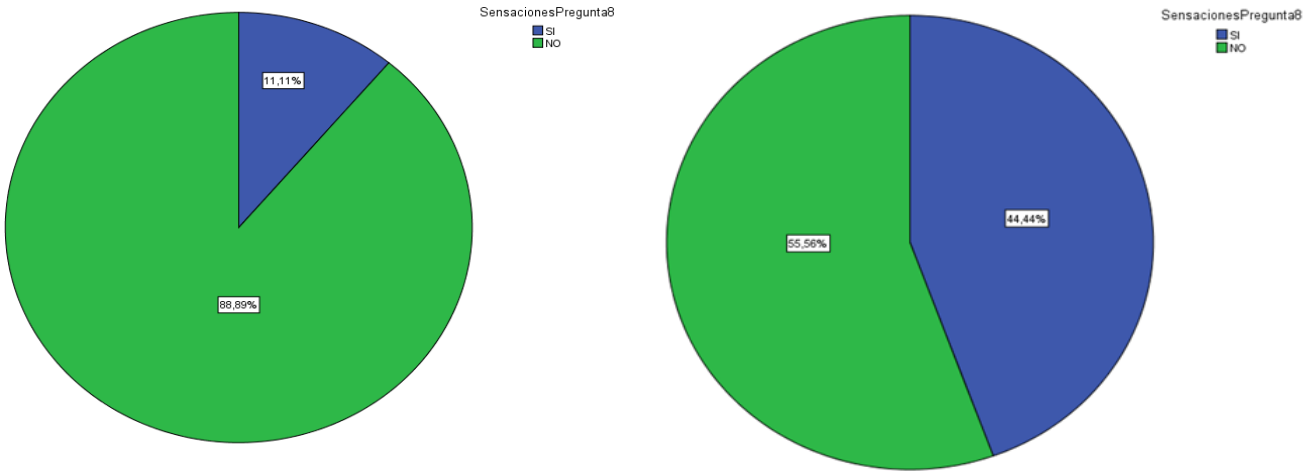


Gráfico 3. **(a) Sensaciones manifiestas antes y después de los ejercicios teatrales en inglés mediante *B-learning*. Pre test. (b) Sensaciones manifiestas antes y después de los ejercicios teatrales en inglés mediante *B-learning*. Post test.**

En consecuencia, se puede afirmar que los estudiantes que aprenden a través de estas estrategias, suelen prestar más atención, tanto a la lengua como a su pronunciación, mientras desarrollan otras habilidades comunicacionales, cognitivas y personales. En efecto, González y Jacqueline (2016) expresan que la persona que aprende otro idioma construye sus propias estructuras mentales en función de sus necesidades, motivaciones y vivencias, ocasionando sensaciones de bienestar que aumentan en correlación al estado de confianza y a las habilidades lingüísticas que además facilitan las interacciones positivas.

Por otra parte en relación la categoría comportamiento, resultó con relación a que nunca evita el contacto visual con otras personas, que el porcentaje de participantes disminuyó considerablemente, lo cual refleja la confianza que adquiere para expresarse en inglés mediante lo ejercicios teatrales en el *B-learning,* tal como se puede apreciar en el gráfico 4a; Pre test y 4b Post test.

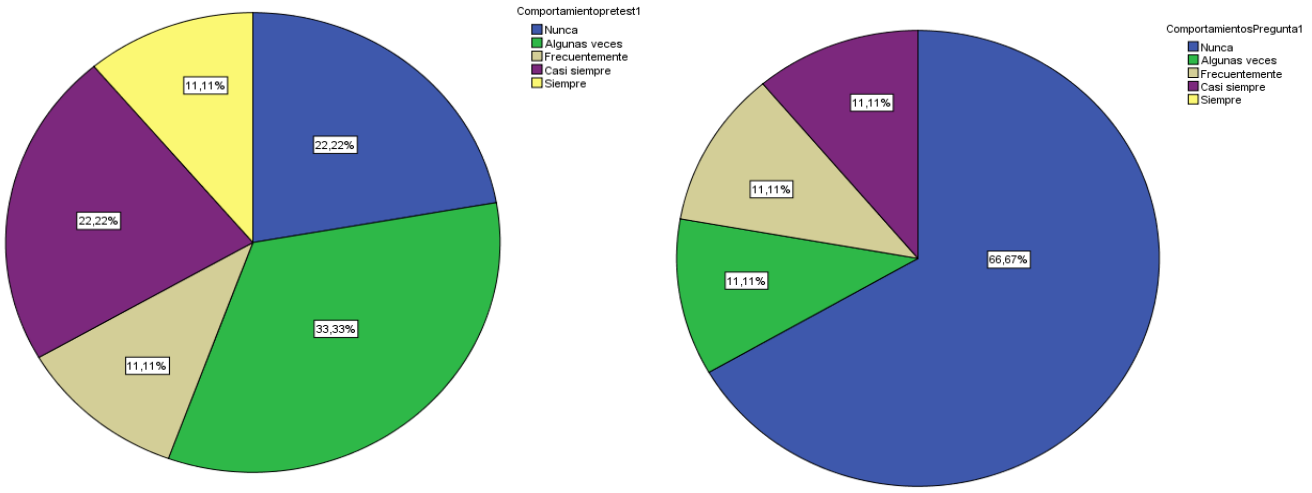


Gráfico 4. **(a) Comparación antes y después de los ejercicios teatrales en inglés mediante *B-learning*, con respecto al contacto visual. Pre test. (b) Comparación antes y después los ejercicios teatrales en inglés mediante *B-learning*, con respecto al contacto visual. (b) Post test.**

Adicionalmente en relación con esta categoría, se evidenció que a medida avanza la formación de los estudiantes existe mayor soltura en la pronunciación, ya que ellos mismos son capaces de reconocer e identificar los errores que algunas veces cometen, tal como se aprecia en el gráfico 5a; Pre test y 5b Post test.

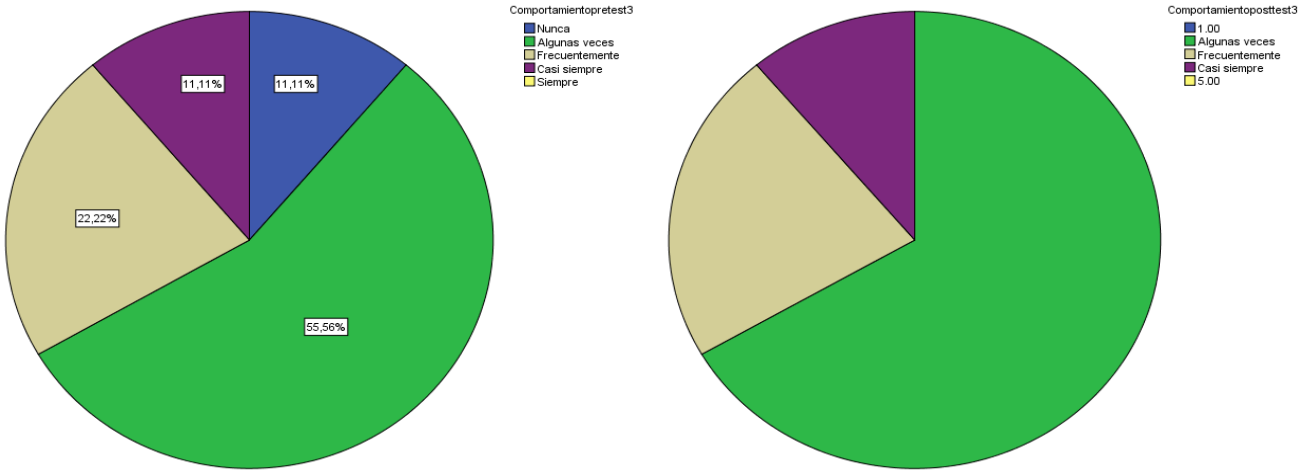


Gráfico 5. **Comparación antes y después los ejercicios teatrales en inglés mediante *B-learning*, con respecto a cómo se comporta cuando habla en inglés, tiendo a hablar muy rápido y cometo errores de pronunciación. (a) Pre test. (b) Post test.**

Las modificaciones manifiestas en el comportamiento de los estudiantes, después de la participación en los talleres basados en los juegos teatrales, pueden ser atribuibles a las competencias adquiridas con el aprendizaje del inglés, las cuales según Jiménez (2016) además de las competencias en comunicación lingüística, potencian las habilidades comunicativas, como es el caso de escuchar, hablar, escribir y leer, sumado a la capacidad sociolingüística que les proporciona el conocimiento, a la pragmática que les permite el desarrollo de habilidades para organizar un discurso coherente, ya que tiene la oportunidad de interactuar con otros hablantes.

CONCLUSIONES

Sobre la base de los resultados obtenidos con la aplicación del plan de acción se puede concluir, en primer lugar que la estrategia vinculada con el uso de los juegos teatrales bajo la modalidad *B-learning*, para mitigar el pánico escénico permitió que los estudiantes de Lenguas Extranjeras de la UNAD desarrollaran habilidades comunicativas, cognitivas y personales que se manifestaron en pensamientos positivos, sensaciones de mayor confianza y comportamientos más seguros cuando se enfrentaban a hablar en público en inglés, razón por la cual se puede afirmar que efectivamente la práctica teatral proporciona al individuo herramientas que le ayudan a fortalecer su personalidad, mejorando su autoestima y desenvolvimiento en el manejo de otro idioma.

La participación en los talleres favoreció el desarrollo de competencias lingüística que derivaron en una mayor sensación de bienestar, donde la confianza quedó demostrada a la hora de relacionarse con los demás y sobre todo en el manejo de miedo escénico, lo cual se evidencia en un comportamiento más seguro ante el público que no sólo de beneficioso para el aprendizaje de otro idioma, sino para fortalecer sus relaciones interpersonales

En líneas generales los resultados demuestran que los ejercicios teatrales bilingües ayudan a manejar el pánico escénico a la hora de hablar en inglés y se manifiesta en mejoras significativas de pensamientos, sensaciones y comportamientos de los estudiantes, contribuyendo con su formación integral.

REFERENCIAS

Baquero, J. (2020). Modalidad *B-Learning*: ¿Cómo está ayudando este método en tiempos de pandemia? [Página web]. Disponible en: https://bit.ly/3yhlTQe. [Consulta, mayo 15, 2021]

Barona, D. y Calero, M. (2018). El teatro como estrategia pedagógica para fortalecer la expresión oral en los niños del grado cuarto del Centro Educativo Juan Carlos Garzón de Cali. Corporación Universitaria Iberoamericana. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Bogotá D.C.

Bogdan, R. (1998). Investigación a los Métodos Cualitativos de Investigación. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Boquete, G. (2014). Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro. En: Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar. Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Cabarcas, M., Puertas, E., Hernández, O., Mizger, M. y Caballero, E. (2018). Desarrollo de estrategias metodológicas que permitan mitigar el miedo escénico en los estudiantes de la IED Víctor Camargo Álvarez. *Cultura. Educación y Sociedad 9*(3), 79-84. http:// dx.doi.org/10.17981/culteduso c.9.3.2018.09

Cardona, A. y Correa, K. (2017). Manual básico de juegos teatrales para Amateurs. [Documento en línea] Disponible en: https://bit.ly/2YOhAzw. [Consulta: octubre 11, 2021]

Chávez, M; Saltos, M y Saltos, C (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dom. Cien*, 3. pp. 759-77

Corral, A. (2012). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y literatura*, 25, pp. 117-134. [Documento en línea] Disponible en: https://bit.ly/3yeFXD3. [Consulta: mayo 18, 2021]

Cruz, P. (2014). El juego teatral como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia. Tesis Doctoral. [Documento en línea] Disponible en: https://bit.ly/3mQMnU7. [Consulta: octubre 11, 2021]

Cuesta, J. (2015). Juego y teatro. Una propuesta de (re) gamificación escénica. Tesis Doctoral. [Documento en línea] Disponible en: https://bit.ly/3FKISHQ. [Consulta, octubre 11, 2021]

Fernández, M. (2017). Beneficios del uso del teatro para la enseñanza del inglés. [Documento en línea] Disponible en https://bit.ly/3fgn1w5. [Consulta: mayo 18, 2021]

Galindo, A., y Moreno, L. M. (2019). Educación bilingüe (español-inglés) en tres instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia: estudio de caso. Lenguaje, 47(2S), 648–684. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.6906. [Consulta, mayo 17, 2021]

Gerena, A., Absalón, C. y Arias Moreno, L. (2015). El teatro pedagógico como herramienta de desarrollo de las habilidades de expresión oral en los niños, a partir de la propuesta de talleres y unidades didácticas aplicadas en el grado sexto del Colegio Pierre de Fermat. Tesis doctorado. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, D.C.

Gómez, L. (2017). *B-learning*: ventajas y desventajas en la Educación Superior. EducQ@2017. VII Congreso Iberoamericano de Calidad en Educación Virtual y a Distancia. [Documento en línea]. Disponible en: https://bit.ly/3IsuvAf.[Consulta, mayo 16, 2021]

Gómez, S. (2015). Hacia una sociedad europea más multilingüe y multicultural. Encuentro. 24, 32-37.

González, C y Jacqueline, J. (2016). Elaboración y socialización de un plan de capacitación sobre el miedo escénico para reducir el alto índice de miedo al hablar en público en el sector norte del distrito metropolitano de quito, 2015-2016. Tesis de Maestría. Tecnológico Superior cordillera, Quito

Javeriana (2003). Directriz sobre el requisito de una lengua extranjera en las carreras de la Pontificia Universidad Javeriana. Documento aprobado por el Consejo Académico en su sesión del 26 de marzo de 2003, Acta No. 033. Aprobado por el P. Rector mediante comunicación R-377/2003 de Abril 7 de 2003. [Documento en línea] Disponible en: https://bit.ly/3zRwphB.[Consulta, mayo 16, 2021]

Jiménez, L. (2016) La enseñanza del inglés a través de la enseñanza con títeres. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.takey.com/thesis_262.pdf. [Consulta, mayo 18, 2021]

Josa, J. (2015). El teatro como estrategia didáctica para mejorar la expresión oral en los estudiantes del grado séptimo de la institución educativa municipal cabrera. Tesis de grado. Universidad de Nariño. Licenciatura Lengua Castellana y Literatura. Facultad de Educación. San juan de pasto. [Documento en línea] Disponible en: https://bit.ly/3xhwfyl . [Consulta, mayo 20, 2021]

Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley general de educación. Congreso De La República de Colombia

Ley 1651 de 2013. Modificación de los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38. Disposiciones Ley de bilingüismo. Congreso de Colombia

Llamas, J (2013). Por qué es aconsejable que los alumnos representen obras teatrales en la educación primaria. *Arteduca*, 4, 32-35. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4182394

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2020). Generación E. [Página Web]. Disponible en: https://bit.ly/2V5bQ2t. [Consulta, mayo 15, 2021]

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2016). Pedagogical principles and guidelines: suggested english curriculum, 6th to 11th grades. Bogotá, co: author. [Documento en línea]. Disponible en: https://bit.ly/3ykrlSw. [Consulta, mayo 15, 2021]

Ortiz, I. (2013). La importancia del idioma inglés en la educación. El Nuevo Diario. Managua, Nicaragua. [Documento en línea]. Disponible en: https://bit.ly/3j3FwVz [Consulta, mayo 20, 2021]

Pignatelli, N. (2015). La función pedagógica del profesor de piano en grado superior ante el miedo escénico de los alumnos. Tesis de doctorado. Universidad Complutense. Madrid

Ruiz, C (2011). Tendencias actuales en el uso del *B-learning*: un análisis en el contexto del tercer congreso virtual Iberoamericano sobre la calidad en Educación a Distancia. *Revista Investigación y Postgrado.* UPEL. Vol. 26. N° 1. 9-30 pp.

Salas, J (2016). Uso del teatro en la clase de inglés. [Documento en línea]. Disponible en: https://bit.ly/3faRn2T [Consulta, mayo 15, 2021]

Unesco (2015). Las TIC en la educación. [Documento en línea]. Disponible en: https://bit.ly/3fgogeJ [Consulta, mayo 17, 2021]

Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD- (2020). Misión y Visión. [Página web]-. Disponible en.: https://informacion.unad.edu.co/. [Consulta, mayo 17, 2021]

Uribe, J (2012). Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso la Corporación Universitaria de Sabaneta. Facultad de Educación. *Uni-pluri/versidad, 12*(2)

Vaqueiro, M (2014). Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase. [Documento en línea]. Disponible en: Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible: https://bit.ly/3yfqKl4. [Consulta, mayo 15, 2021]

Competencias profesionales en Educación Ambiental: un caso en la formación de profesores en Chile

Professional competences in Environmental Education: a case in the teacher training in Chile

Competências profissionais em Educação Ambiental: um caso de formação de professores no Chile

Franklin Castillo-Retamal
fcastillo@ucm.cl
https://orcid.org/0000-0001-9118-4340

Fernanda Cordero-Tapia
fcordero@ucm.cl
https://orcid.org/0000-0002-7761-2342

Felipe Marín-Isamit
fmarin@ucm.cl
https://orcid.org/0000-0003-1314-7733

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule, Talca-Chile.

Artículo recibido en julio de 2021, arbitrado en septiembre de 2021 y aprobado en noviembre de 2021

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es conocer la percepción de los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica de una universidad chilena respecto a algunas competencias en vías de desarrollo desde su formación inicial docente en relación con la Educación Ambiental. El estudio utilizó la metodología cuantitativa y el análisis de datos se efectuó utilizando el paquete estadístico SPSS 18.0. Los resultados muestran que existe un abordaje de la Educación Ambiental en la formación de profesores de enseñanza básica en diversas dimensiones. Se concluye que es necesario redoblar los esfuerzos para mejorar aspectos didáctico-metodológicos en el tratamiento de la Educación Ambiental en las aulas escolares.

Palabras clave*: desarrollo de competencias; educación ambiental; escuela; formación inicial docente*

ABSTRACT

The aim of this work is to know the perception of General Basic Education Pedagogy students of a Chilean university related to some competences in development since their initial teacher training associated to Environmental Education. The study used the quantitative

methodology and data analysis was carried out by the statistical package SPSS 18.0. Results show that there is an approach of Environmental Education in the training of basic education teachers in diverse dimensions. It is concluded that it is necessary to increase efforts to improve methodological didactic aspects for the treatment of Environmental Education in school classrooms.

***Keywords**: competences development; environmental education; school; initial teacher training*

RESUMO

O objetivo deste trabalho é conhecer a percepção dos estudantes de Pedagogia Em Educação Geral Básica de uma universidade chilena em relação a algumas competências em desenvolvimento desde a sua formação inicial docente em relação à Educação Ambiental. O estudo utilizou a metodologia quantitativa e a análise de dados foi realizada utilizando o pacote estatístico SPSS 18.0. Os resultados mostram que existe uma abordagem da Educação Ambiental na formação de professores de ensino básico em diversas dimensões. Conclui-se que é necessário redobrar os esforços para melhorar aspectos didático-metodológicos no tratamento da Educação Ambiental nas salas de aula escolares.

***Palavras-chave**: desenvolvimento de competências; educação ambiental; escola; formação inicial docente*

INTRODUCCIÓN

Los temas ambientales son una tendencia en la sociedad, puesto que apuntan a una crisis que va en aumento y en la que todos se ven afectados de una u otra manera (Kramer, 2003). En la actualidad, el estilo de vida del hombre ha provocado diferentes cambios ambientales que han alterado los diversos ecosistemas que constituyen el equilibrio para sostener la vida en el planeta, afectando a su vez el diario vivir de la sociedad (Novo, 1999; Leff, 2002; Álvarez y Vega, 2014; Gädicke, Ibarra y Osses, 2017; García, Jiménez y Azcárate, 2018; Castillo y Cordero, 2019).

A partir de esto, se hace necesario sensibilizar a cada individuo, en particular desde la infancia, acerca de las consecuencias que estos problemas generan a cada ecosistema, además de las implicancias que ello tiene en la vida del ser humano. Desde esta perspectiva, como plantean Rodríguez y García (2017), existen dos alternativas: desarrollo sostenible o desaparición de la especie humana. En este sentido, urge buscar a nivel local y global, una solución efectiva que rompa de raíz con los problemas del medio ambiente que se han

heredado desde tiempos remotos, como las formas de contaminación, falta de planificación territorial, sobreexplotación y agotamiento de los recursos, degradación de los ecosistemas y disminución de la biodiversidad, e incluso la pérdida de diversidad cultural, que en su conjunto nos muestran un futuro insostenible, tal como indican Vilches y Gil (2003). De esta forma, abordar la Educación Ambiental (EA) desde el currículo escolar, implica entender y comprender que toda acción humana afecta a la biósfera, que puede ser tratada desde diversos ámbitos y, uno de ellos, es el proceso de educación formal que se desarrolla en las instituciones educativas dentro de un sistema de educación en todos sus niveles, con carácter sistémico, graduado y jerarquizado (García y Murga, 2015).

En Chile, a partir de la Reforma Educativa a mediados de los años noventa y sus modificaciones al inicio de siglo, se introducen cambios en el modelo curricular de la Enseñanza Básica (Decreto Supremo de Educación Nº232, 2002) y Enseñanza Media (Decreto Supremo de Educación Nº220, 1998) y, en estos nuevos diseños, se definen los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para todos los estudiantes del país, los que establecen en forma muy clara y sistemática los objetivos a cumplir para cada contenido que se trate en los distintos sectores y subsectores de aprendizaje.

Dentro de la Reforma Educativa, la EA está inserta en el OFT *"Persona y Entorno"*, sin embargo, podemos observar que el trabajo de la EA por su naturaleza trasciende tal objetivo, abriéndose espacios de desarrollo en los demás OFT. Con esto se está instando a incorporar la dimensión cognitiva, valórica y actitudinal que aportan los distintos OFT en la lógica de la sustentabilidad del desarrollo, asumiendo responsablemente el trabajo en EA y el aporte que desde ésta se puede hacer a la sociedad.

En virtud de los requerimientos que la sociedad exige en cuanto a educación, se establecen cambios profundos en la reforma de la institucionalidad educativa, con una nueva Ley General de Educación-LGE (Ley General de Educación, 2009) y la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, implementado a través de organismos estatales (Agencia de

Calidad y Superintendencia). De ello surgen nuevas necesidades, a las cuales la formulación del currículum debe adaptarse y resolver.

Entre las principales innovaciones que presentan las Bases Curriculares de Enseñanza Básica (Decreto n°439, 2012) y Enseñanza Parvularia (Mineduc, 2018), respecto a los anteriores instrumentos, se encuentra lo siguiente:

> Se reemplaza la forma de prescribir el currículum en Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Transversales por Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Los Objetivos de Aprendizaje relacionan en forma más explícita las habilidades, los conocimientos y las actitudes y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo (Mineduc, 2012, p.12)

En las actuales Bases Curriculares, se mantiene el mismo lineamiento respecto a la integración de la EA en el currículum como una temática de carácter transversal. Por esta razón, se debe conocer cuáles son las posibilidades de aprendizaje que se les entrega a los docentes para que realicen esta labor. Si bien la EA se ve representada en varios OAT para la Enseñanza Básica, se evidencia un OAT que precisa la conducta ética, valórica y social que deben desarrollar los estudiantes con base en su relación con el medio ambiente, el cual se ve evidenciado en la dimensión sociocultural y ciudadana, a saber, proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.

El sistema escolar tradicional ha funcionado por años simplificando la realidad y separando las distintas disciplinas o asignaturas, hoy, los docentes, enfrentan el desafío de innovar en las estrategias educativas integrando la EA como parte de los OAT del currículum escolar, lo que implica asumir los contenidos ambientales en forma compartida por los profesores de todas las especialidades y niveles, sean de educación básica, media o superior (Mineduc, 2012; Fuentealba, Marín, Castillo y Roco, 2017; Marín y Inaipil, 2017).

En el año 2016, la OCDE-CEPAL, realizan una segunda evaluación ambiental a Chile y, si bien se reconocen avances en materia de EA formal, también se señala que el currículo ambiental se vuelve obsoleto en poco tiempo y los esfuerzos de los gobiernos en esta materia

quedan rezagados por la velocidad en la que suceden los acontecimientos en el ámbito de la política medioambiental.

La formación inicial docente en Chile, ha relegado a un segundo o tercer plano el abordaje de la EA dentro de sus mallas curriculares, los docentes deben entender y aceptar las responsabilidades asociadas a la práctica de la EA desde la transversalidad e interdisciplinariedad que sea capaz de transmitir valores e ideales, lo que nos permite comprender y complementar al ser humano como un individuo integrante de la biósfera que forma parte de un ecosistema, quien debe vivir en armonía con la naturaleza. Esto implica eliminar la cosmovisión antropocéntrica y llevarlo a la comprensión de una nueva relación entre hombre-naturaleza (Castillo, Andrade, Arias, Cabrales y Díaz, 2015; Marín y Inaipil, 2017; Aguilar, 2018).

La EA debe considerarse como un proceso interdisciplinar y transversal, por lo que no solo basta educar basándose en las asignaturas denominadas esenciales, como lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias sociales o ciencias naturales, por lo que es necesario que el actual docente y futuro profesional de la educación logre internalizar la EA de forma trasversal en cada asignatura. Para que esto se concrete, es importante que la formación que reciban los futuros docentes les permita impartir la EA respondiendo a las necesidades actuales, de manera que al insertarse en el mercado laboral no sea un improvisador, sino que sea alguien especializado, o al menos, tenga los conocimientos básicos sobre medio ambiente y EA y los aplique en sus clases de manera transversal e interdisciplinar (Álvarez, Sureda y Comas, 2018; Castillo y Cordero, 2019).

Según Reinoso (2015), los profesores sienten que actualmente la educación en Chile no aborda el tema del medio ambiente y del desarrollo sustentable en sus objetivos de aprendizaje transversales, sino sólo en algunas asignaturas como Ciencias, Tecnología y Educación Física.

Si bien la LGE y sus Bases Curriculares entregan una serie de orientaciones para incorporar la EA en el ámbito formal, se requieren mayores esfuerzos para que la presencia

de estos temas se logre de manera transversal y apropiada a la realidad local de los estudiantes. Por otra parte, también se hace urgente que el sector académico se interese por la investigación, tanto desde lo conceptual, el cambio de actitudes y comportamientos, hasta el desarrollo de metodologías y didácticas de la EA, que sirvan para incorporarlas en el aula y que tengan un efecto en los estudiantes. Si bien este es un desafío para todas las instituciones de educación superior, es en la formación de pedagogos donde tiene una urgencia principal (Ministerio de Medioambiente, 2018).

A partir de esto, se establece para este trabajo el objetivo de conocer la percepción relacionada a las competencias profesionales alcanzadas durante el proceso de formación inicial docente de estudiantes de Educación General Básica de una universidad chilena.

MÉTODO

Esta investigación es de carácter cuantitativa y se ajusta al paradigma positivista, puesto que tiene la finalidad de explicar, controlar y predecir el fenómeno (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003). El enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la mediación numérica y el análisis estadístico para establecer patrones y probar teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). El estudio se realizó en una universidad tradicional que imparte la carrera de Pedagogía en Educación General Básica. La muestra es de carácter no probabilística intencional, correspondiente al 47% del universo total de la población de estudio, vale decir, 65 estudiantes, donde el 81,5% corresponde al género femenino y el 18,5% al masculino. El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario confeccionado para la investigación, cuya estructura fue sometida a un proceso de validación por criterio de expertos. Los datos fueron analizados utilizando el paquete estadístico SPSS 18.0.

RESULTADOS

Los resultados son expuestos a partir de las repuestas al cuestionario confeccionado para esta investigación, correspondiente a la categoría de “Competencias adquiridas sobre Educación Ambiental en el proceso de formación inicial docente”. Se presenta una selección de las preguntas y sus respuestas de acuerdo con el eje central de este artículo. Para su

presentación, se indica la pregunta y las valoraciones estadísticas emanadas de las respuestas de los profesores en formación. La nomenclatura versa de la siguiente manera: S (siempre); F (frecuentemente); AV (a veces); N (nunca).

Preguntas:

• ¿Obtengo conocimientos sobre temas ambientales que se abordan en las Bases Curriculares para Enseñanza Básica en mi proceso de formación como docente?

• ¿Mis conocimientos en la temática de Educación Ambiental son adecuados para dirigir clases en mi proceso de práctica en el contexto escolar?

• ¿Conozco el contenido propuesto para Educación Ambiental en enseñanza básica?

• ¿Conozco metodologías y estrategias adecuadas para trabajar Educación Ambiental en el contexto escolar?

• ¿Los conocimientos que adquiero durante mi formación son suficientes para trabajar Educación Ambiental en el contexto escolar?

• ¿Lo que se enseña sobre Educación Ambiental en la formación inicial permite enfrentar las clases de manera adecuada?

Cuadro 1. Resumen de respuestas de la categoría "Competencias adquiridas sobre Educación Ambiental en el proceso de formación inicial docente"

Pregunta	S	%	F	%	AV	%	N	%	Total	%
1	12	18,5	28	43,1	22	33,8	3	4,6	65	100
2	11	16,9	34	52,3	18	27,7	2	3,1	65	100
3	4	6,2	36	55,4	17	26,2	8	12,2	65	100
4	9	13,8	28	43,1	21	32,3	7	10,8	65	100
5	8	12,3	16	24,6	27	41,5	14	21,6	65	100
6	12	18,5	17	26,2	25	38,5	11	16,8	65	100

Nota. S (siempre); F (frecuentemente); AV (a veces); N (nunca).

De acuerdo con los resultados, se evidencia que, en términos generales, los profesores en formación reciben preparación en EA, aunque, al parecer, existe aún cierta carencia al enfrentar la temática en el contexto escolar. Las respuestas de la pregunta 1 reflejan que un 61,6% (40 sujetos) indica recibir siempre o frecuentemente conocimientos sobre temas ambientales en relación con lo que establecen las Bases Curriculares, por otro lado, 25 sujetos (38,4%) indican que tienen escaso o nulo conocimiento sobre esta temática. En otra línea, la pregunta 2 refleja que un 69,2% de los sujetos (45), indica que siempre o frecuentemente recibe preparación adecuada para desempeñarse en el contexto escolar. Por su contraparte, 20 individuos indican que no están preparados para enfrentar la temática en el contexto escolar.

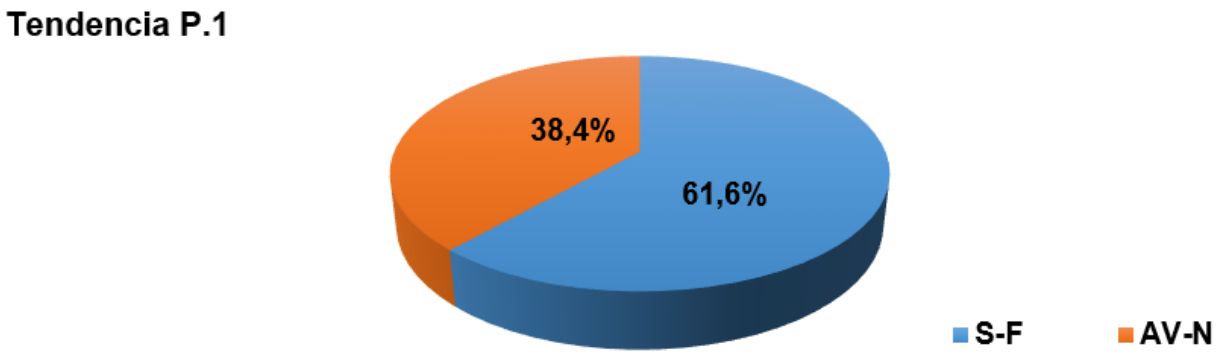


Gráfico 1. **Recibe conocimientos sobre Educación Ambiental en su formación profesional.**

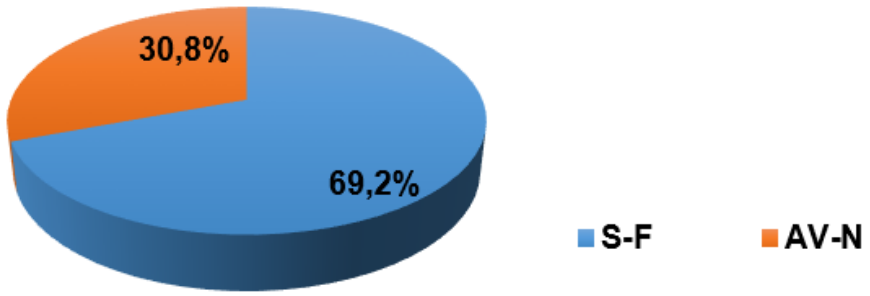


Gráfico 2. **Recibe preparación adecuada para desempeñarse en el contexto escolar.**

Las preguntas 3 y 4, referidas a los contenidos y metodologías de la EA en el contexto escolar, indican que un porcentaje alto conoce, al menos, sobre estos tópicos. En lo particular, las respuestas de la pregunta 3 reflejan que un 61,6% de los individuos (40 sujetos), siempre o frecuentemente conoce el contenido propuesto para EA en enseñanza básica, a diferencia

de los 25 restantes (38,4%), que sostienen que a veces o nunca conocen los contenidos antes referidos. Por su parte, las respuestas de la pregunta 4, el 56% de los sujetos (37) indican que conocen metodologías y estrategias adecuadas para abordar la temática ambiental en enseñanza básica. Por la contraparte, 28 sujetos (43,1%), manifiestan tener escaso o nulo conocimiento sobre metodologías y estrategias para abordar la temática ambiental en el contexto escolar.

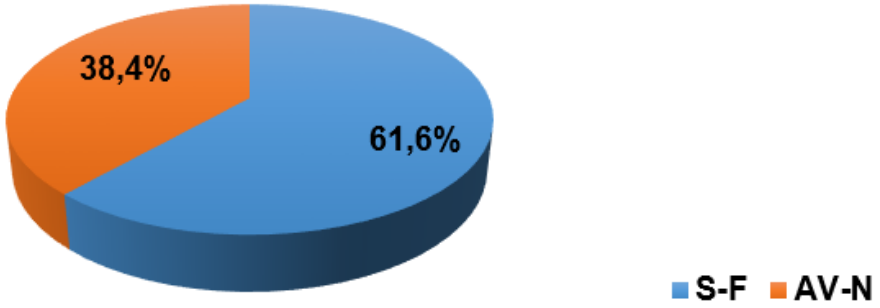


Gráfico 3. **Conoce el contenido propuesto para EA en enseñanza básica.**

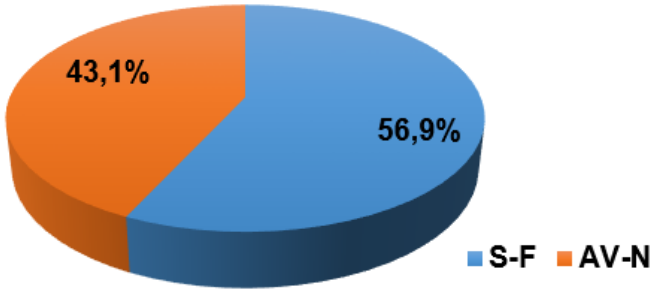


Gráfico 4. **Conocen metodologías y estrategias adecuadas para abordar la temática ambiental en enseñanza básica.**

Las preguntas 5 y 6, se relacionan con los conocimientos adquiridos en la formación inicial y las posibilidades de desarrollar actividades lectivas en el contexto escolar. Puntualmente, las respuestas de la pregunta 5 señalan que el 36,9% de los sujetos (24), adquiere siempre o frecuentemente en su formación los conocimientos suficientes para trabajar EA en el contexto escolar, por otro lado, 41 individuos (63,1%), señala que a veces o nunca, los conocimientos que adquiere en su formación profesional son suficientes para trabajar los contenidos de EA en el contexto escolar. En el caso de la pregunta 6, 29 individuos (44,7%), indica que siempre o frecuentemente lo que se enseña sobre EA en la formación inicial docente les permite

enfrentar de manera adecuada las clases en el contexto escolar, por su contraparte, 36 sujetos (55,3%) señalan que a veces o nunca, lo que se enseña sobre EA les permite enfrentar las clases de manera adecuada, vale decir, más de la mitad de los encuestados devela cierta deficiencia en la enseñanza que reciben en su formación como profesores respecto de la EA, lo que significa enfrentar sus clase de manera no adecuada en este aspecto.

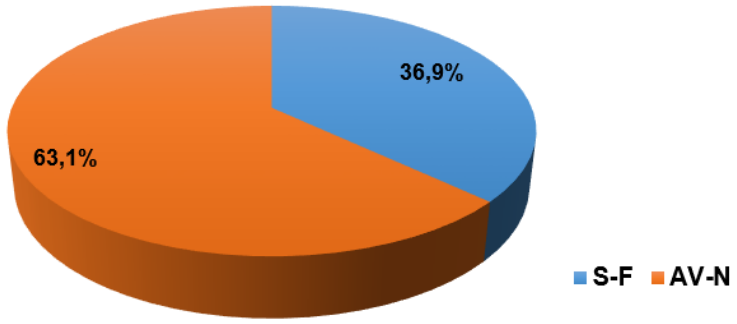


Gráfico 5. **Adquiere en su formación los conocimientos suficientes para trabajar EA en el contexto escolar.**

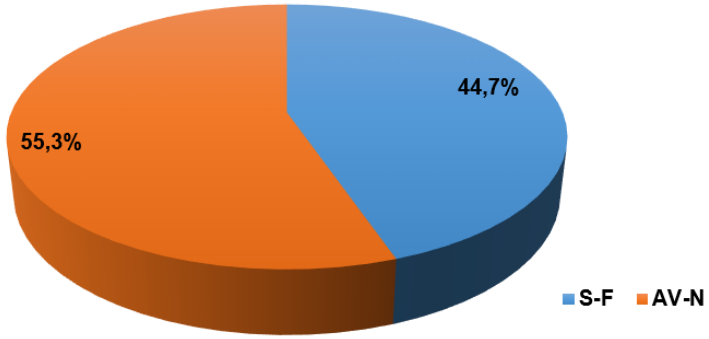


Gráfico 6**. Enfrenta de manera adecuada las clases en el contexto escolar respecto de los contenidos de EA.**

Discusión de los resultados

Atendiendo al objetivo de este trabajo, es posible indicar que los futuros profesores de Enseñanza Básica de la institución estudiada presentan altos índices de competencia en relación con los contenidos, formación y estrategias para afrontar las clases de EA en el contexto escolar. No obstante, queda de manifiesto que, si bien existe preocupación o un abordaje relacionado con la EA en la formación inicial docente, hay algunas carencias necesarias de abordar para un mejor desempeño dentro del aula en cuanto a la trasmisión de información sobre EA.

En este sentido Álvarez y Vega (2014), plantean que para incluir de forma adecuada la temática ambiental en el sistema educativo es necesario formar a los profesores de manera permanente, tomando en consideración que este agente es clave en la puesta en escena de las innovaciones en el currículo, vale decir, debe ser un profesional preparado axiológica, metodológica y teóricamente para conducir proyectos y actividades que den respuesta a las necesidades que el medio y la sociedad presentan (Méndez, Carvajal y Ricardo, 2018; Vendrasco, Guzmán, Carrasco y Merino, 2018).

En esa misma línea García *et al*. (2018), plantean que la formación de los profesores debe abordar no solo temas técnicos y teóricos, sino que también habilidades y actitudes que les permitan construir y presentar soluciones para un mundo mejor, o sea, no basta con incorporar contenidos relacionados al medio ambiente en la formación inicial docente, sino que se requiere una mudanza en la forma de pensar, de vivir y de actuar frente a la problemática ambiental y asumir el rol que como agentes de cambio les corresponde. Según Michavila (2005), es necesario diseñar estrategias y metodologías que promuevan una comprensión sistémica del mundo, responsabilidad que les cabe a los profesores universitarios toda vez que deben promover espacios para que los estudiantes evolucionen hacia esa mirada compleja del entorno y desarrollen el interés por la temática ambiental y/o sostenibilidad.

Por su parte Marín, Garrido, Cisternas y Aguilar (2017), sostienen que abordar estas temáticas en las primeras edades fuerzan u obligan a los profesores a introducir innovaciones en la práctica pedagógica, principalmente en lo relacionado a la didáctica, donde es necesario conducir el desarrollo de habilidades de pensamiento, señal inequívoca para las instituciones formadoras de profesores, tanto para la formación inicial como en la continua.

A su vez Aguilar (2018), indica que los procesos formativos deben permitir ampliar puntos de vista y conocer el valor de cada una de las formas de vida, entendiendo que el ser humano es componente del ecosistema en su conjunto y complejidad, vale decir, en palabras de Laso, Ruiz y Marbán (2019), la incorporación de la EA en esta etapa de preparación de los profesores debe activar la conciencia ambiental para tener un despliegue más acertado en el medio donde se desenvuelven. En este sentido, se entrega al profesor la responsabilidad de desarrollar en

los centros educativos los conocimientos, valores y actitudes ambientales toda vez que la ciudadanía, en su mayoría, recibe su formación académica en estos espacios. Del mismo modo Fuentealba (2018), sostiene que es urgente y necesario conducir un proceso educativo que centre su accionar en la mudanza de valores, concepciones y actitudes de la población en relación con el medio circundante, entregando a los procesos educativos la responsabilidad ambiental que, en su aplicación, incite cambios comportamentales que incidan en el cuidado y protección medioambiental.

Desde otra óptica pero en la misma línea, Eugenio, Zuazagoitia y Ruiz (2018), plantean que en el proceso de formación inicial de profesores, los recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias y puntualmente la EA, deben establecer estrategias que permitan a los estudiantes experimentar a nivel práctico los contenidos a desarrollar, considerando que la vivencia permite incorporar estos contenidos a partir del involucramiento directo y experiencial, transformándose sin lugar a duda, en aprendizajes significativos. Es así que, como indican Torres y Arrebola (2018), es indispensable una acción educativa que fomente la preocupación por el medioambiente y a su vez, la concienciación que permita relevar la importancia del mismo.

En este escenario, el estudio de Gädicke *et al*. (2017), concluye que los estudiantes secundarios conocen sobre la temática de medioambiente, problemas ambientales y recursos naturales, sin embargo, su percepción respecto de la responsabilidad que les cabe frente a ellos es mínima, mostrando despreocupación al momento de iniciar acciones pro-ambientales. A la luz de esto, es necesario establecer que el camino para alcanzar un cambio de actitud y una mudanza procedimental se encuentra en las bases, objetivos y orientaciones de la EA, que en la educación formal encuentra asidero y una mayor posibilidad de abordaje por cuanto el público cautivo pertenece a una comunidad dispuesta a participar del proceso, desde allí es que se hace altamente necesario que las universidades, a través de la formación de profesores, incorporen de manera decisiva en sus currículos los cursos asociados a desarrollar competencias profesionales en EA para trabajar de forma adecuada en las aulas escolares.

CONCLUSIONES

A partir del referencial citado, los resultados expuestos y el objetivo planteado para este trabajo, es posible concluir que existe cierta proximidad a la temática ambiental en la formación de profesores de enseñanza básica en la institución estudiada, sin embargo, se hace necesario profundizar y dirigir los esfuerzos en mejorar aquellos aspectos que, según la percepción de los profesores en formación, presentan deficiencias e incertezas al momento de aplicar contenidos de EA en el aula.

Del mismo modo, es necesario abordar, incluso en la formación inicial docente, la temática ambiental con una mirada sistémica, de tal forma que las integralidades de los conceptos sean concebidas desde todos los ángulos, miradas y materias para alcanzar una concepción más orgánica, compleja y con sensibilidad planetaria.

Desde los antecedentes recogidos en el estudio, es posible proyectar la incorporación de metodologías activas en la formación inicial docente que permita desarrollar transversalmente la temática ambiental desde una óptica interdisciplinar, con diversidad de enfoques y considerando el aprendizaje vivencial como soporte para dar significancia a los mismos.

REFERENCIAS

Aguilar, C. (2018). Educación y medioambiente: algunos modelos teóricos para la reconstrucción y el cambio socio-filosófico. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, *9*(1), 1-10.

Álvarez-García, O., Sureda-Negre, J. y Comas-Forgas, R. (2018). Evaluación de las competencias ambientales del profesorado de primaria en formación inicial: estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias*, *36*(1), 117-141. https://ensciencias.uab.es/article/view/v36-n1-alvarez-sureda-comas/2338-pdf-es

Álvarez, P. y Vega, P. (2014). Formación inicial del profesorado en Educación Ambiental. ¿para qué? ¿cómo hacerla? Presentación de una estrategia metodológica. *Revista Biocenosis*, 18, 1-2.

Castillo, F., Andrade, S., Arias, N., Cabrales, F. y Díaz, J. (2015). Necesidades Educativas Especiales y Educación Física: las actividades en la naturaleza como instrumento socializador. *Revista Licere, 18*(4), 71-93. https://doi.org/10.35699/1981-3171.2015.1157

Castillo, F. y Cordero, F. (2019). La educación ambiental en la formación de profesores en Chile. *Revista UC Maule*, *56*(1), 9-28. https://doi.org/10.29035/ucmaule.56.9

Decreto Supremo de Educación N° 220. (1998). *Decreto N°220,* que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para enseñanza media y fija normas generales para su aplicación. Santiago: Ministerio de Educación. https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120871&r=6

Decreto Supremo de Educación N° 232. (2002). *Decreto N°232*, que modifica Decreto N°40 de 1996, modificado por Decreto N°240 de 1999, que sustituyó su anexo que contiene los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la enseñanza básica y fija normas generales para su aplicación. Santiago: Ministerio de Educación. https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=209600

Ley General de Educación de Chile. (2009). *Ley 20.370,* que establece la Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional. https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043

Mineduc. (2018). *Bases Curriculares para Educación Parvularia.* Santiago: Ministerio de Educación. https://parvularia.mineduc.cl/curriculum/

Mineduc. (2012). *Decreto Supremo de Educación N° 439*, que establece Bases Curriculares para la educación básica en asignaturas que indica. Santiago: Ministerio de Educación. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1036799

Ministerio del Medio Ambiente de Chile. (2018). *Educación Ambiental. Una mirada desde la institucionalidad ambiental chilena*. Santiago: Ministerio del Medio Ambiente. http://educacion.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2018/09/LIBRO-EDUCACION-AMBIENTAL-final_web.pdf

Eugenio, M., Zuazagoitia, D. y Ruiz-González, A. (2018). Huertos EcoDidácticos y Educación para la Sostenibilidad. Experiencias educativas para el desarrollo de competencias del profesorado en formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *15*(1), 1501. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i1.15011501

Fuentealba, M., Marín, F., Castillo, F. y Roco, L. (2017). Análisis de la experiencia pedagógica: Campamento EXPLORA Chile VA! Valorando la Biodiversidad Maulina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 17(*1), 1-25. http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.27211

Fuentealba, M. (2018). Valoración actitudinal proambiental: Un análisis global en estudiantes de enseñanza primaria, secundaria y terciaria. *Revista Luna Azul 47,* 159-176. http://doi.org/17151/luaz.2019.47.9

Gädicke, J., Ibarra, P. y Osses, S. (2017). Evaluación de las percepciones medioambientales en estudiantes de enseñanza media de la ciudad de Temuco, Región de La Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, *43*(1), 107-121. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100007

García-González, E., Jiménez-Fontana, R. y Azcárate, P. (2018). La formación de maestros en educación infantil desde la perspectiva de la sostenibilidad. Un estudio de caso en la Universidad de Cádiz. *Revista Qurriculum*, *31*(1), 31-56. http://doi.org/10.25145/j.qurricul.2018.31.002

García-Esteban, F. y Murga-Menoyo, M. (2015). El profesorado de educación infantil ante el desarrollo sostenible. Necesidades formativas. *Enseñanza & Teaching*, *33*(1), 121-142. http://dx.doi.org/10.14201/et2014331121142

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2016). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc Graw-Hill.

Kramer, F. (2003). *Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible.* Madrid: Catarata.

Laso Salvador, S., Ruiz Pastrana, M. y Marbán, J.M. (2019). Impacto de un programa de intervención metacognitivo sobre la Conciencia Ambiental de docentes de Primaria en formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *16*(2), 2501.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Experiencia.

Leff, E. (2002). *Saber Ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Cd. de México: Siglo XXI editores.

Marín, F., Garrido, L., Cisternas, D. y Aguilar, C. (2017). Experiencias didácticas a partir de la implementación de proyectos de enseñanza científica en la Educación Parvularia. En Quintanilla, M. (Ed), *Enseñanza de las ciencias e infancia. Problemáticas y avances de teoría y campo desde Iberoamérica*. Santiago de Chile: Bellaterra.

Marín, F. y Inaipil, C. (2017). Desarrollo de la interculturalidad y puesta en valor de la biodiversidad en la formación inicial docente en diálogo con la cosmovisión mapuche. *Enseñanza de las Ciencias*. Barcelona. Nº Extraordinario p 3313 - 3317. https://ddd.uab.cat/record/183972/

Méndez, I., Carvajal, B. y Ricardo, D. (2018). Consideraciones básicas sobre la formación por competencias del educador ambiental. *Revista Luna Azul,* 46(1), 350-368. http://dx.doi.org/10.17151/luaz.2018.46.18

Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49. http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_03.pdf

Novo. M. (1999). *Los desafíos ambientales, reflexiones y propuestas para un futuro sostenible*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.

OCDE-CEPAL. (2016). *Evaluaciones del Desempeño Ambiental: Chile*. Santiago de Chile.

Reinoso, O (2015). *Diseño de una propuesta curricular integrada para una educación ambiental en colegio particular pagado de la comuna de colina*. Tesis. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Rodríguez, M. y García, W. (2017). La educación ambiental desde el currículo escolar. *Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA*, 6, 8-17.

Torres-Porras J. y Arrebola J.C. (2018). Construyendo la ciudad sostenible en el Grado de Educación Primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *15*(2), 2501. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2501

Vendrasco, N., Guzman, E., Carrasco, X., y Merino, C. (2018). 7A010 Formación de profesores en Educación Ambiental: una experiencia en Chile. *Tecné Epistem y Didaxis: TED,* (Extraordin), 1-8. http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9112

Vilches, A., y Gil, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible, diálogos de sobrevivencia*. Madrid: Cambridge University Press.

Proceso educativo remoto durante la pandemia. Una construcción desde el sentir de madres migrantes

Remote educational process during the pandemic. A construction based on the feelings of migrant mothers

Processo educacional remoto durante a pandemia. Uma construção do sentimento de mães migrantes

José Rosales-Veitia
andrew_rovei@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0264-2715

Ana Yarihtza Alvarado de Salas
anayarihtza@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6893-6150

Centro de Investigaciones Peruano Venezolano, Lima – Perú.

Artículo recibido en agosto de 2021, arbitrado en septiembre de 2021 y aprobado en noviembre de 2021

RESUMEN

La investigación tuvo como intencionalidad interpretar las experiencias sobre el proceso educativo remoto de emergencia aplicado por el Estado peruano durante a pandemia, desde el sentir de las madres migrantes venezolanas. La investigación es cualitativa bajo el paradigma interpretativo y con un método fenomenológico-hermenéutico mediante la aplicación del círculo hermenéutico a las respuestas de las informantes obtenido de las entrevistas semiestructuradas realizadas. Los hallazgos develaron tres categorías en torno al proceso educativo vivenciado por los informantes durante la pandemia carencia de *equipamiento tecnológico y conectividad a internet; proceso de adaptación a la educación remota de emergencia e impacto de la COVID-19 en el desarrollo educativo de los migrantes venezolanos. La interpretación conlleva a otras interrogantes, por ejemplo ¿Qué políticas educativas debe adoptar el Estado peruano para cerrar las brechas sociales emergidas durante el tiempo de pandemia por la COVID-19?*

Palabras clave*: aprendizaje virtual; migración venezolana en Perú; pandemia; vulnerabilidad*

ABSTRACT

The research aimed to interpret the experiences on the remote emergency educational process applied by the Peruvian State during the pandemic, from the feeling of Venezuelan migrant mothers. The research is qualitative under the interpretive paradigm and with a phenomenological-hermeneutic method through the application of the hermeneutic circle to the responses of the informants obtained from the semi-structured interviews carried out. The

findings revealed three categories around the educational process experienced by informants during the pandemic lack of technological equipment and internet connectivity; process of adaptation to emergency remote education and impact of COVID-19 on the educational development of Venezuelan migrants. The interpretation leads to other questions, such as the following: what educational policies should the Peruvian State adopt to close the social gaps that emerged during the time of the COVID-19 pandemic?

***Keywords**: virtual learning; Venezuelan migration in Peru; pandemic; vulnerability*

RESUMO

A pesquisa teve como intencionalidade interpretar as experiências sobre o processo educativo remoto de emergência aplicado pelo Estado peruano durante a pandemia, desde o sentimento das mães migrantes venezuelanas. A pesquisa é qualitativa sob o paradigma interpretativo e com um método fenomenológico-hermenêutico mediante a aplicação do círculo hermenêutico às respostas das informantes obtidas das entrevistas semiestruturadas realizadas. Os achados revelaram três categorias em torno do processo educativo vivenciado pelos informantes durante a pandemia carência de equipamento tecnológico e conectividade à internet; processo de adaptação à educação remota de emergência e impacto da COVID-19 no desenvolvimento educativo dos migrantes venezuelanos. A interpretação leva a outras questões, por exemplo, que políticas educativas o Estado peruano deve adotar para fechar as lacunas sociais emergidas durante o tempo de pandemia pela COVID-19?

***Palavras-chave:** aprendizagem virtual; migração venezuelana no Peru; pandemia; vulnerabilidade*

INTRODUCCIÓN

Se hace conveniente destacar en este prolegómeno que nunca en la historia se han producido cierres generalizados de centros educativos a tiempo completo como el provocado por la pandemia de COVID-19. La pandemia afectó a todos los aspectos de la vida humana, especialmente a la economía, la sanidad y el sistema educativo, con unos 2 000 millones de estudiantes y 63 millones de profesores afectados tras el cierre obligatorio de las escuelas en más de 193 países (UNESCO, 2020).

Para asegurar la continuidad del proceso educativo durante la pandemia, varios países decidieron continuar sus actividades educativas utilizando la virtualidad para que los estudiantes afrontaran de la mejor manera sus efectos adversos. No obstante, el primer reto a enfrentar ha sido la terminología empleada para designar las prácticas pedagógicas implementadas durante este periodo (Acosta-Álvarez, Ortega-González y Díaz-Cruz, 2020),

debido a la variedad de términos que existen como enseñanza virtual, enseñanza a distancia, educación mediada por las tecnologías, educación online o simplemente, enseñanza remota de emergencia (Bao, 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020; Monasterio y Briceño, 2020).

A tal efecto, en la presente investigación se utilizó el término Educación Remota de Emergencia, para referirnos a las clases virtuales implementadas por el Estado peruano en tiempos de pandemia, unida a un escenario migratorio que ya presentaba rasgos de involuntariedad y creciente movilidad intrarregional, agudizada por el aumento de la migración venezolana (CEPAL, 2020).

Inicialmente se cometieron muchas equivocaciones y, en consecuencia, se produjeron percepciones bastante negativas en torno a la educación remota de emergencia, por lo que, tanto escolares como familiares, incluso profesores se mostraron reacios ante esta nueva modalidad (Chanca-Flores y Díaz-Maraví, 2021; García-Aretio, 2021). Por lo que, el Ministerio de Educación ha tenido que reconocer el grave error de cancelar la enseñanza a distancia en su sistema educativo universitario (Modificación del artículo 47 de la Ley 30220 en el Decreto Legislativo 1496).

Según García (2021) el aprendizaje a distancia en situación de emergencia comenzó a distanciarse de lo que era realmente el desarrollo, diseño y evaluación de una educación de calidad.

El sistema educativo peruano comenzó a facilitar las actividades de clases a distancia, apoyándolas casi de manera inmediata con la teleeducación y luego, con el acompañamiento del profesor en línea. De este modo, los estudiantes desde la comodidad de sus hogares, pudieron continuar las clases de manera virtual, minimizando grosso modo la pérdida de las actividades escolares.

En el caso particular de la educación básica regular, se puso en marcha el programa de educación a distancia "Aprendo en casa" (MINEDU, 2020), bajo la dirección de los profesores,

en colaboración con la televisión y la radio nacional. Sin embargo, la calidad en términos de tecnología, interacción y virtualidad que se ha ofrecido a la población, no son las mismas para todos los ciudadanos ni para todas las regiones. Dado que, en países con una tradición centralista de larga data, como el Perú, la unidad principal de medición de la calidad es la proximidad al centro educativo, la capital y a los productos culturales (Yangali-Vargas, 2020). A esto se suma el desigual acceso a las conexiones de Internet, que se traduce en una distribución poco equitativa de los recursos y estrategias, afectando principalmente a los sectores con menores ingresos o mayor vulnerabilidad (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020).

Ahora bien, la desigualdad ha demostrado desde hace décadas ser un denominador común en la educación peruana, que bien se evidencia y reproduce en todos los niveles del sistema educativo, limitando así, todas las oportunidades en los sectores más desfavorecidos (De Belaúnde, 2011), Según este autor, el aumento de la matrícula ha dado lugar a un mayor acceso a los servicios educativos, pero no ha habido cambios significativos tendentes a mejorar la calidad educativa y socavar las desigualdades entre los servicios públicos y privados; urbanos y rurales, así como entre la población indígena y no indígena.

Situación que se agravó durante la emergencia sanitaria, forzando a la familia a asumir un papel importante en los servicios educativos. Aunado a ello, un informe basado en los resultados de la ENDO 2018, muestra que el 40% de los profesores de primaria no tienen acceso a internet en su casa, lo cual se eleva al 60% en las zonas rurales (Aragón y Cruz, 2020).

Para Gómez-Arteta y Escobar-Mamani (2021) la educación a distancia de emergencia en el Perú se convirtió en un derecho invisible para quienes tienen condiciones económicas, sociales y tecnológicas favorables, en detrimento de los grupos más vulnerables.

Por su parte, Renna (2020) advierte que el impacto diferencial de la crisis en los grupos socialmente excluidos, como los migrantes, ha ocasionado que la evolución del aprendizaje remoto sea problemática en escenarios de acceso tecnológico desigual y desfavorable.

Frente a este contexto, resulta propicio analizar situaciones concretas de grupos y poblaciones específicas que comparten adversidades en un momento crucial para la humanidad, tal es el caso de la migración venezolana en el ámbito educativo peruano durante el periodo pandémico.

A principios de 2020, Perú, como la mayoría de los países, decidió suspender la educación presencial a tiempo completo para que las instituciones educativas no se convirtieran en focos de contaminación para los estudiantes (Gómez-Arteta y Escobar-Mamani, 2021). De este modo, tanto estudiantes como profesores, padres y representantes comienzan a padecer los efectos de la interrupción temporal de la escolarización, que pasó de la presencialidad a la virtualidad (Cabrera, 2020).

La crisis provocada por la COVID-19 obligó al sistema educativo peruano a buscar alternativas, en las que el aprendizaje virtual durante la emergencia sanitaria simplemente trató de emular el aprendizaje presencial (Merckel, 2020), convirtiéndose así, en terreno fértil para una investigación educativa de carácter social que tuvo como intencionalidad interpretar las experiencias sobre el proceso educativo remoto de emergencia aplicado por el Estado peruano durante a pandemia, desde el sentir de las madres migrantes venezolanas.

MÉTODO

La investigación fue asumida desde una perspectiva cualitativa, haciendo uso del método fenomenológico hermenéutico (Gadamer, 1988), el cual como explica Fuster (2019):

> Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable (p. 202).

Adicionalmente, es importante resaltar lo que Lara (2020) señala al respecto: "…es una toma de conciencia sobre determinadas situaciones, expresadas a través del lenguaje" (p. 105). Por tanto, este método se desarrolla a través del paradigma interpretativo, el cual como explican Barrera, Bohórquez y Medina (2011): "…parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, buscando la mayor complejidad y el carácter

inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación del hombre" (p. 106).

Tomando como fundamento ambas apreciaciones, se decidió la aplicación de este método, con la intención de indagar en el sentido oculto detrás de las historias individuales constituidas por las vivencias de los migrantes venezolanos en Perú, durante el proceso educativo remoto de emergencia que ha impuesto la pandemia de la COVID-19, siendo esta experiencia el común denominador que engloba cada una de las vivencias.

Informantes clave y criterios de selección

Las informantes clave de esta investigación fueron 12 mujeres migrantes venezolanas residenciadas en Lima Metropolitana que han vivenciado el fenómeno de la COVID-19 y su influencia en la educación de sus hijos. Estas fueron seleccionadas según los siguientes criterios: a) haber tenido al menos un hijo(a) inscrito formalmente en cualquiera de los niveles de educación pública del Perú durante el periodo escolar 2020 y, b) residir en alguno de los distritos de Lima Metropolitana. En el siguiente cuadro se describen las características de las informantes clave (cuadro 1).

Técnica empleada para la recolección de información

Para la recolección de los testimonios de las informantes clave se empleó la técnica de la entrevista, tomando en consideración lo que explica Lara (2020) al respecto: "…entendido de que la vivencia es única y en ella se anidan los sentimientos más profundos por lo cual constituyen historias únicas que merecen ser contadas para ser registradas y documentadas…" (p. 106), comprendiendo entonces las vivencias nos permiten un acercamiento a la comprensión del fenómeno (Heidegger, 1951).

La entrevista escrita fue de tipo semiestructurada, tomando en consideración lo que explican Díaz-Bravo et al (2013): "…ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio" (p.163).

Cuadro 1. Características de las informantes clave

Informante	N° de hijos en estudio	Nivel educativo	Equipos para la conexión de las clases	Conexión a internet	Tiempo de residencia en el país al ocurrir la pandemia
I_1	1	Primaria	Laptop	Internet Satelital	8 años
I_2	2	Primaria y Secundaria	Teléfono celular	Internet Satelital	3 años
I_3	1	Inicial	Laptop y teléfono celular	Internet Satelital	3 años y 5 meses
I_4	1	Inicial	Teléfono celular y T.V.	Datos móviles	2 años
I_5	1	Secundaria	Teléfono celular y T.V.	Datos móviles	1 año y seis meses
I_6	2	Inicial y Primaria	Teléfono celular	Datos móviles	3 años
I_7	1	Primaria	Teléfono celular	Datos móviles	1 año
I_8	2	Inicial y Primaria	Teléfono celular y T.V.	Datos móviles	2 años y 3 meses
I_9	1	Inicial	Laptop	Datos móviles	2 años y 5 meses
I_{10}	1	Inicial	Teléfono celular	Internet Satelital	2 años
I_{11}	1	Secundaria	Teléfono celular	Datos móviles	1 año y 6 meses
I_{12}	2	Primaria	Teléfono celular	Datos móviles	6 meses

A la luz de los planteamientos anteriores se invitó a las informantes clave a reflexionar en función de tres temas orientadores del discurso: a) equipamiento tecnológico y conectividad a internet para acceder a las clases durante la Educación Remota de Emergencia; b) proceso de adaptación a la educación remota de emergencia; c) impacto de la COVID-19 en el desarrollo educativo de los migrantes venezolanos en Perú.

Procedimiento

Para la interpretación de los testimonios emitidos por parte de las informantes clave, se hará uso de los momentos contentivos en el círculo hermenéutico (Rodríguez, 2002) y aunque Gadamer no intento establecer reglas específicas o metodológicas para el arte interpretativo, también es cierto que el mismo autor expresaba que “El círculo no debe ser degradado a

circulus vitiosus, y ni siquiera a la de un círculo vicioso tolerado. En él se encierra una positiva posibilidad del conocimiento más originario" (Gadamer, 1993. pp. 176), siendo, al contrario, dinámico, holístico, donde la dialéctica permite movilizarnos entre el todo y la parte (Rueda, 2017).

A continuación, se describen cada una de los momentos considerados en el círculo hermenéutico, tal como lo abordan Gadamer (1988), Rodríguez (2002) y Lara (2020), estas dos últimas lo adaptaron siguiendo los postulados del primero, lo que nos permitió la comprensión e interpretación de los textos de las informantes clave:

Preconcepción*:* Se trata de las ideas previas que el investigador puede tener sobre el texto (Petit, 2018). Sin embargo, debe entenderse que las preconcepciones no son negativas, sino que como explica el mismo Gadamer (1998a): "…constituyen la orientación previa de toda nuestra capacidad de experiencia. Son anticipos de nuestra apertura al mundo, condiciones para que podamos percibir algo, para que eso que nos sale al encuentro nos diga algo" (p. 218).

Este momento del círculo hermenéutico, se encuentra fundamentado en los postulados de Heidegger (1951), quien explica que los seres humanos expresan a través del lenguaje la conciencia histórica y sociocultural del contexto al que pertenecen; por lo que se tiene como fundamento el *Dasein* (modo de ser propio del ser humano).

Bajo estos planteamientos se entiende que el investigador o intérprete tiene una preconcepción del tema que aborda, por estar allí, por ser un tema común para él. En nuestro caso, la preconcepción está asociada con el impacto de la COVID-19 en la cotidianidad de los venezolanos migrantes en Perú.

Horizonte del autor: En este momento del círculo hermenéutico se muestran las ideas que tienen los informantes clave como autores de los textos en estudio. Esta fase está sustentada en los postulados de Schütz (1982) en lo que se conoce como interpretaciones de primer orden. Para ello, se muestran verbalizaciones de las entrevistas realizadas.

Fusión de horizontes: Esta fase del círculo hermenéutico es donde las ideas de los autores de los textos y de los investigadores se conectan, y se encuentra fundamentada en lo explicado por Gadamer (1988): "Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos" (p. 375).

Para lograr una adecuada fusión de horizontes, debe encertase desde el diálogo, pero no entendido como un instrumento que busca un fin común, al contrario, este debe surgir desde la espontaneidad, pues como explica Viveros (2018): "…para que en la incerteza surja de manera espontánea y flexible, el mismo asunto común que guía la conversación. La ocurrencia viene a facilitar el acceso al asunto que se quiere comprender" (p. 355).

El diálogo, que se desarrolla por medio de la dialéctica, encontrará sustento en las ideas de otros autores, lo que ayudará a enriquecer la comprensión y otorgarles validez histórica a los hallazgos (Lara, 2020).

Adicionalmente se tomó en consideración que, para obtener ese horizonte común de forma adecuada, se haría uso de:

• *Oír el texto:* Lo cual es fundamental para la fusión de horizonte, pues como explica Gadamer (1998b) que "…tener la capacidad de oír es tener la capacidad de comprender. Este es el verdadero tema de mis reflexiones" (p. 71). Es decir, se trata de una acción fundamental que ayuda a ir más allá de lo que refleja el escrito, a través de esta acción se reconocen nuevas ideas que ayudan a ampliar la interpretación.

• *Aplicar el sentido:* según Lara (2020) explica en este paso: "…el intérprete, busca la vigencia histórica…" (p.108), es decir como la interpretación surgida desde el diálogo espontáneo entre los textos toman relevancia y pertinencia social. Los planteamientos se sustentan en lo dicho por Gadamer (1988): "…una conciencia verdaderamente histórica aporta siempre su propio presente, y lo hace viéndose tanto a sí mismo como a lo históricamente otro en sus verdaderas relaciones" (p. 376). Para el caso de nuestra investigación, la vigencia

histórica corresponde a la realidad educativa de los migrantes venezolanos en Perú ante el COVID-19.

Interrogarse: El círculo hermenéutico es un ciclo abierto que no tiene fin, la respuesta de una interrogante conlleva a otra y así sucesivamente, por lo que el conocimiento es considerado inagotable, pues como explicaba Heidegger (1951) ninguna pregunta puede agotar la riqueza de la vida. Es por ello, que autores como Morandín-Ahuerma (2016) explican que:

> …para hacer una pregunta pertinente se necesita tener el horizonte de comprensión, así ocurre la pregunta dentro de un proceso en el que se van sucediendo las preguntas, no como una intuición o como una ocurrencia, sino una orientación en la que van surgiendo las preguntas dentro del mismo sentido del interlocutor (p. 101).

RESULTADOS

En concordancia con las entrevistas aplicadas a las informantes clave se presentan y discuten los hallazgos obtenidos de la aplicación del círculo hermenéutico en categorías que reflejan la reflexión de los participantes y, a su vez las aristas que fueron emergiendo a través de la interpretación.

Carencia de equipamiento tecnológico y conectividad a internet para acceder a las clases durante la Educación Remota de Emergencia

> *En mi caso, yo no tengo computadora ni nada de eso, desde que comenzaron las clases virtuales mis hijos se conectan con mi teléfono […]* I_2

> *[…] cuando comenzó la pandemia utilizamos los datos del teléfono, y claro era complicado porque cuando se acababan los megas de alta navegación fallaba mucho la conexión […]* I_{11}

Tal como se puede observar en las verbalizaciones que anteceden, las informantes dan cuenta de dos escenarios complicados, el primero relacionado con la falta de equipamiento tecnológico idóneo para el acceso a las clases virtuales y, el segundo con la accesibilidad a internet a través de datos móviles, los cuales no aseguran una conexión estable a la red. No obstante, podemos reconocer que existe una realidad más allá de la infraestructura tecnológica.

Al oír el texto: *"[…] mis hijos se conectan con mi teléfono […]"*, se puede evidenciar que las familias de venezolanos que han debido asumir los retos de la educación remota de emergencia como migrantes, presentan una vulnerabilidad tecnológica, lo que hace presumir una notable brecha educativa.

Esta es una realidad que no solo atañe a venezolanos, sino que forma parte del contexto complejo por la que atraviesa socio educativamente la nación peruana y que ha sido reportada por Gómez-Arteta y Escobar-Mamani (2021): "…la educación en épocas de pandemia deja de ser un derecho de todo ser humano y se convierte en una mercancía que únicamente puede adquirir quien posee recursos económicos y tecnológicos" (p. 9).

Ahora bien, al profundizar con mayor detalle la coyuntura, podemos reconocer que la infraestructura tecnológica con que contaban los venezolanos para la educación remota de emergencia en Perú ya era precaria. Esta situación se evidencia en los siguientes textos de las informantes:

> *No tenía internet antes y este año tampoco tengo, es un servicio que yo no puedo pagar […] gracias a Dios que el vecino sabe nuestra situación y él nos presta su internet para que mis hijos puedan acceder a sus clases.* I_{10}
> *[…] no tengo internet, todos los días salgo a hacer las recargas para que mi hija pueda entrar a su clase y hacer sus tareas […]* $I_{6.}$

La distinción de esta situación desde el «estar ahí» de los postulados heideggerianos dan cuenta de una realidad compuesta por un entramado de complicaciones acaecidas durante el segundo trimestre del año 2020 que corresponde a los meses con medidas severas de inmovilización social obligatoria en el país y, por consiguiente, una ruptura en la adquisición de ingresos familiares, potenciando la vulnerabilidad económica de los migrantes venezolanos que, además, debían seguir cumpliendo con sus compromisos en el pago de alquileres, servicios, alimentación y los pagos diarios a empresas de telefonía para acceder a datos móviles. Un escenario que es descrito por las informantes en el siguiente texto:

> *Fue difícil, teníamos que lidiar con el hecho de que no teníamos un ingreso, debíamos continuar pagando las cuentas y además adaptarnos a la nueva modalidad de clases. Era una situación complicada.* I_5

Evidenciándose en las informantes, sentimientos relacionados con la frustración con respecto a su situación económica y la afectación que representaba en su cotidianidad

durante los primeros meses de la COVID-19. Este escenario ha sido reportado por Schmidtke y Oquendo (2021): "La pandemia y las medidas de cierre implementadas por el gobierno peruano afectaron masivamente la estabilidad e integración de los venezolanos en Perú. La pandemia también evidenció las desventajas que enfrentan los venezolanos en el país…" (p. en línea).

No obstante, se ha podido evidenciar que, el no contar con los equipos tecnológicos necesarios para acceder a sesiones de aprendizaje no ha resultado una limitante para que los estudiantes venezolanos continuaran con su proceso formativo. Este indicador de resiliencia podemos encontrarlo en el siguiente texto:

> *Yo tengo dos hijos en dos grados completamente diferentes, y hacen uso de mi teléfono para conectarse a las clases en línea […] ¿cómo hacemos? Muy fácil, un día se conecta el mayor a sus clases por teléfono y la pequeña ve los programas educativos por televisión que da el Ministerio de Educación como contenidos complementarios y al otro día cambiamos los papeles […] no es igual que estar todos los días conectados, pero al menos ven sus clases y eso es lo importante […]* I$_8$

Podemos observar como la falta de equipamiento tecnológico si ha representado una desventaja en los educandos venezolanos migrantes en Perú, pero también se evidencia cómo las madres, a través de acuerdos con las respectivas instituciones educativas, buscan soluciones y alternativas para mitigar los efectos de la pandemia en su propia condición migrante para asegurar en sus hijos el derecho a la educación. Una medida que además es posible por las políticas y estrategias implementadas por el Estado peruano para garantizar el acceso a la educación de calidad e igualitaria en tiempos de COVID-19, por ejemplo, el caso del programa Aprendo en Casa, el cual de acuerdo al MINEDU (2020) tiene por objetivo: "…que los estudiantes de educación básica (inicial, primaria y secundaria), educación básica especial (Prite y Cebe) y educación básica alternativa avancen en el desarrollo de sus clases, durante el Estado de Emergencia" (p. en línea).

Cabe destacar, que la situación planteada con anterioridad no se ha desarrollado de forma homogénea para todo el grupo de estudiantes venezolanos migrantes en Perú, pues algunas informantes declaran, con respecto al equipamiento tecnológico para el desarrollo de sesiones de aprendizaje en tiempos de pandemia, que contaban con estos para tal fin.

> *En casa tenemos una laptop y con eso mi hija se conecta para ver sus clases […] claro, yo estoy bien porque me vine hace muchos años y mi situación es diferente a la de otras personas que acaban de llegar y no tienen ingresos suficientes para cubrir sus necesidades familiares.* I_1

> *El apartamento donde vivo incluye dentro de los servicios el internet, por lo que no hemos pasado trabajo con la conexión a internet en esto de las clases virtuales como sé que otras personas si se las han visto cuesta arriba.* I_3

Se evidencia de los textos que las informantes perciben que el tiempo de residencia en el país les da sentimientos de seguridad en comparación con aquellos venezolanos que tienen un menor periodo de estadía. Por lo que las madres asumen que existe un impacto diferenciado de la COVID-19 en la educación de sus hijos por no contar con equipamiento tecnológico o conexión estable al internet.

Esta percepción de las informantes puede originarse en la misma concepción que se tiene sobre las bondades de la educación en línea y el ideal de contar con equipos computadores que permiten a los estudiantes un mayor confort a la hora de conectarse e ingresar a sus sesiones de aprendizaje.

Es fundamental mencionar que, aunque los casos de venezolanos migrantes con una ventajosa condición económica en Perú son escasos y no existen hasta el momento proyecciones estadísticas que permitan comprobarlo porcentualmente, este grupo de aparentemente pudo adecuarse mejor en cuanto a la conectividad y acceso a equipos para acceder a la educación remota de emergencia.

En este tópico hemos reflexionado sobre la accesibilidad que tuvo el grupo de estudiantes venezolanos migrantes en Perú en tiempos de pandemia, en cuanto a las tecnologías necesarias para desarrollar adecuadamente su proceso de aprendizaje. Evidenciando que existen vulnerabilidades económicas y tecnológicas que dificultan a los mismos acceder a una educación de calidad e igualitaria, no obstante, también se puede observar, cómo los padres a través de soluciones alternativas han mostrado indicadores de resiliencia, a pesar de las dificultades adversas que han debido afrontar para cumplir con sus compromisos económicos en lo que a vivienda, servicios y alimentación refiere.

Adicionalmente, pudimos develar que existe un conjunto de migrantes venezolanos que, por sus características económicas, no han presentado dificultades en la continuidad educativa de sus hijos por falta de equipos tecnológicos o acceso a internet; lo que permite comprender, una vez más, que los efectos de los desastres son desproporcionados, aún dentro de un mismo grupo social.

Adaptación a la educación remota de emergencia

> *Un poco difícil al principio, pues no es lo acostumbrado, pasó un tiempo para poder tomarlo como parte de la rutina […]* I7
> *No fue fácil, fue un cambio total de la rutina a la que estaba acostumbrado, establecer su horario, para que no sintiera que estaba en casa.* I9

Como observamos en las verbalizaciones que anteceden, las informantes dan cuenta de un progreso en la adaptación que paso desde lo difícil de amoldarse a la educación remota de emergencia a un estado idóneo de la misma, evidenciándose un proceso de reestructuración de las actividades cotidianas. No obstante, si se aplica la escucha a los textos, se puede percibir que, para convertir esa realidad en parte de la cotidianidad, debieron fomentar horarios para la educación virtual síncrona y asíncrona, con la finalidad de que los estudiantes organizaran su tiempo manteniendo un comportamiento saludable. Estas ideas se correlacionan por lo expuesto por Hernández (2020): "Para lograrlo, sugirió establecer horarios y espacios adecuados para optimizar el tiempo dedicado al desarrollo de las tareas escolares" (p. en línea).

No obstante, hay informantes que declaran los tropiezos que han presentado sus hijos para el acoplamiento a la educación remota de emergencia, la siguiente expresión (I4) da cuenta de ello: "*Aún no se adapta, tiene más dificultad de aprendizaje*" por lo que se entiende que el proceso de adaptación a la nueva realidad educativa no puede ser igual en todos los casos. Para comprender esta situación a profundidad, debe aplicarse el «estar allí» de Heidegger al subsecuente texto:

> *[…] como migrantes no tenemos las condiciones para que ellos puedan desarrollarse mejor. O sea, casa, ni computador ni internet de casa. Además, que hay profesores que no se le entiende bien su castellano* I5

Podemos comprender entonces que las informantes muestran diversos indicadores que estuvieron relacionados con la adaptación, destacando ajustes de horario, establecimiento de rutinas, formar disciplina, y fomentar el interés por el aprendizaje, pero, además, se presenta una arista adicional relacionada con la dificultad de comunicarse con los docentes. Esto se debe a las diferencias sustanciales que se evidencian dentro del mismo idioma castellano de acuerdo con la región donde se localice (Sobrino, 2018).

> *Si ya es difícil adaptarse a una nueva cultura […] tratar de que te entiendan y entender es super complicado […] hablamos tan diferente […] lo que para ti significa una cosa, para ellos es otra […] a veces se ofenden porque creen que le estas diciendo algo malo […] mi hijo a veces siente que el profesor no logra entender lo que el trata de decirle y a veces no logra entender nada de lo que le dan en clase […]* I_{11}

Adicionalmente, el proceso de adaptación a la educación remota de emergencia también parte del tiempo de residencia que tienen los migrantes venezolanos en el Perú, lo cual se relaciona con la comprensión de las diferencias lingüísticas del idioma, esto se evidencia en los siguientes textos:

> *Nosotros tenemos una vecinita que llegó de Venezuela en diciembre y este año iba a ser su primer año escolar aquí, pero la pandemia llegó y empezaron las clases virtuales y fue terrible […] la chiquita cuenta que no entendía nada […] que la miss hablaba raro […] mi hija se sentaba con ella para tratar de explicarle lo que quería decirle la miss […] mi hija no tiene problemas con eso porque ella casi que ha crecido aquí […]* I_1
>
> *Nosotros apenas hace seis meses que llegamos de Venezuela, estamos solos […] mis niños no tienen la comodidad y las herramientas que tienen muchos mientras se adaptaban al país les cayó la pandemia y ha sido difícil todo este proceso*. I_{12}

> *[…] yo no tengo la misma paciencia que su miss para enseñarle la cultura peruana. […] nosotros hablamos a lo venezolano y a veces es un problema porque no te entienden* I_9

Es sustancial destacar que en el territorio peruano el uso del anglicismo miss está referido a la denominación de maestras o profesoras de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria.

Ahora bien, según se observa, el grupo de venezolanos en el Perú que tenían poco tiempo de residencia antes de la COVID-19, presentaron mayores dificultades para la adaptación, lo cual es percibido por las informantes como una vulnerabilidad social, que se evidencia en

deficiencias para la adhesión a la nueva cultura, estilos lingüísticos y falta de herramientas tecnológicas para adaptarse a la realidad socio educativa pandémica.

No obstante, debemos comprender que la adaptación de los jóvenes estudiantes está influenciada por la apertura cultural que pueden tener los padres en el país receptor, la frase "*…nosotros hablamos a lo venezolano..."* evidencia una actitud de resistencia de adaptabilidad, lo cual repercute directamente en los hijos. Ante esta situación es conveniente asimilar que la migración no es solo el hecho de movilizarse hacia una región distinta a la de origen, sino que se convierte en un fenómeno social de construcción cultural. Esta idea puede fundamentarse en lo establecido por Carrillo (2020) quien expone:

> La migración puede ser un proceso de enriquecimiento y crecimiento personal, independiente de los aspectos que motivaron su salida del lugar de procedencia, no todos tienen las mismas oportunidades debido a su grado de educación, y para ello sería importante desarrollar planes migratorios de inclusión en el país… (p. 16).

Sin embargo, se entiende que este ideal, puede ser interrumpido por las condiciones pandémicas que obligaron a un aislamiento social, no obstante, pudiese ser viable a través de la promoción de programas especiales de integración virtuales, los cuales deben surgir desde el diagnóstico institucional para reconocer los estudiantes que lo ameriten.

Se reconoce además una arista adicional que ha influido en el proceso de adaptación de los estudiantes migrantes en Perú en tiempos de pandemia, la cual está relacionada con sentimientos de los padres de zozobra, preocupación y estrés, y se evidencia en los siguientes textos:

> *Muy difícil porque no tenía un empleo que me ayudara para que mis hijos pudiesen tener las condiciones para ver sus clases.* I_{12}
> *La experiencia ha sido muy fuerte ya que debo sacar tiempo del trabajo, quehaceres y también hacer el papel de maestra.* I_{7}

Las verbalizaciones que anteceden dan cuenta de dos realidades distintas, por un lado, tenemos a una informante que no se encontraba preparada para asegurar el desarrollo adecuado de la educación de sus hijos, y, por otro lado, como otra informante debía equilibrar el tiempo entre el trabajo, la atención del hogar y asumir el rol de tutor guía para que sus hijos pudiesen desarrollar las asignaciones escolares.

Esta sensación de desprotección que fue percibida de forma general por las familias alrededor del mundo, se acentúa con mayor ahínco en las poblaciones migrantes, pues su núcleo familiar se reduce a su entorno inmediato, siendo muy nucleares, y aun así deben procurar mantener la consecución educativa de sus hijos, sostener el equilibrio y la armonía en su hogar (Nivela, Molina y Campos, 2020).

En este apartado, hemos reflexionado sobre cómo percibieron los migrantes venezolanos la adaptación de sus hijos a la educación remota de emergencia, y, aunque algunos de estos han reportado que a más de un año de haber sido implementada esta modalidad sus hijos ya se encuentran adaptados; no obstante, hemos develado que existe un grupo de migrantes que aún perciben dificultades en sus hijos para adaptarse a la nueva realidad.

Reconocemos que las vulnerabilidades sociales, económicas, educativas, culturales y tecnológicas son un factor fundamental que distorsiona el proceso de adaptación de los estudiantes migrantes venezolanos, siendo las barreras lingüísticas, quizás, una de las que mayor peso tiene, pues dificulta la comunicación entre estos y sus respectivos docentes.

Impacto de la COVID-19 en el desarrollo educativo de los migrantes venezolanos en Perú

> *Yo siento que fue un golpe duro, existen deficiencias que están originadas por las clases virtuales, cosas que no pasan en la educación presencial, materias como la historia o la geografía que son parte del currículo son más difíciles de ser digeridas en el tiempo dedicado por los profesores para nosotros que no somos de aquí. lo que demanda mayor tiempo dedicado a la búsqueda de información para tratar de comprender lo que los profesores hablan.* I_8

La comprensión desde los postulados heideggerianos del texto que antecede da cuenta de la realidad que debe asumir un estudiante venezolano migrante, y está relacionado con la adquisición de nuevos conocimientos específicos que forman parte del contexto nacional, una situación que en clases en modalidad presencial puede ser resuelta a través de consultas directas con el docente, pero que en tiempos de pandemia resulta más dificultoso por el limitado tiempo con que cuentan estos para encuentros síncronos. Estas ideas son sustentadas también por la siguiente expresión de las informantes:

> *Si pensamos en materias como matemáticas, educación física, química, geografía, historia […] nos damos cuenta que hay materias que requieren ser presenciales* (I_3).

Adicionalmente, se perfila una característica común dentro de la opinión de las informantes con respecto a la educación remota de emergencia en comparación con la presencial, las cuales se presentan a continuación:

> *[…] pienso que no es igual el aprendizaje de manera remota.* I_1
> *[…] no es muy completa […] básicamente están avanzando (como dicen aquí) a punta de tareas es una cosa que uno se pregunta ¿de verdad están aprendiendo?* I_4
> *La educación no es igual así virtual, yo siento que mi niño no está aprendiendo como debe ser […] no es lo mismo.* I_6
> *Como todo fue tan repentino, no hubo mucha preparación para meterse en la educación online […] no creo que haya un aprendizaje real, hay es una asimilación de temas […] siento que en la parte educativa no va a salir tan preparado como cuando es presencial.* I_{10}

En las opiniones que anteceden se puede observar el consenso que existe en reconocer que la educación remota de emergencia impacta de forma negativa al grupo de migrantes, puesto que por las propias características de su desarrollo no resulta ser tan útil para ellos, logrando el cumplimiento de objetivos sin contar con un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, aunque existen investigadores como García (2021) quienes describen las bondades de esta modalidad de aprendizaje, debe reconocerse que este proceso no resulta homogéneo para todos los grupos sociales, pues las vulnerabilidades que se evidencian dentro del conjunto de migrantes, como en el caso de los venezolanos, condicionan la percepción de la implementación de las medidas educativas en tiempos de pandemia.

Otros de los impactos de la COVID-19 en la educación de los estudiantes migrantes en Perú está relacionado con las necesidades humanas. De acuerdo con Maslow (1943; 1964) las necesidades sociales abarcan el tercer peldaño en la pirámide de su teoría sobre la jerarquía de las necesidades humanas; todos los seres humanos tienen la necesidad relacionarse con sus pares y la pandemia ha reducido esa socialización.

En el caso de la educación, especialmente en la inicial, es fundamental que los niños puedan compartir con sus semejantes, a fin de fortalecer sus capacidades de establecer

relaciones fructíferas y de éxito, lo cual tendrá un resultado positivo en el proceso de aprendizaje (Simkin y Becerra, 2013). Estas ideas emergen desde las siguientes verbalizaciones de las informantes:

> *Creo que como mi hijo no comparte con sus compañeros tiene más dificultad de aprendizaje.* I_2
> *[…] a mi hija le hace falta compartir más con niños de su edad, no habla bien y tiene 5 años.* I_3
> *Como todas las clases se están dando a través del internet y no hay contacto físico entre los niños […] al menos con mi hijo […] siento que falta refuerzo de conocimiento en psicomotricidad, y lenguaje y comunicación.* I_9

Al aplicar la escucha activa de los textos que anteceden, podemos reconocer que existe la necesidad de las madres venezolanas, que sus hijos en edad preescolar puedan desarrollar actividades que les permitan complementar su formación académica a través del aprendizaje colaborativo, uno de los fundamentos esenciales dentro de la educación remota de emergencia, una tendencia que viene aplicándose en otras experiencias de educación virtual alrededor del mundo, que como explican Rodríguez y Espinoza (2017): "…el trabajo colaborativo exige que los miembros del grupo compartan las tareas y las aportaciones para un objetivo en común" (p. 14), lo cual es aplicable en este nivel de estudio.

En esta sección hemos reflexionado sobre el impacto de la COVID-19 en el proceso educativo de los estudiantes migrantes en Perú, y hemos podido develar fundamentalmente que sus padres coinciden en que la educación remota de emergencia no resulta igual que la formación académica en modalidad presencial, debido a las dificultades que estos pueden presentar para acceder a tecnologías informáticas y la carencia de conocimiento sobre tópicos relacionados con la historia, geografía, cultura y ciudadanía peruana, lo que implica desventajas frente a estudiantes nacionales.

Resulta interesante cómo las informantes coinciden en la necesidad de implementar sesiones de aprendizaje que propicien el constructivismo social y el trabajo colaborativo para que sus hijos interactúen con mayor frecuencia con sus pares, a fin de desarrollar capacidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje.

CONCLUSIONES

Exégesis

La discusión de los hallazgos a partir de la aplicación del círculo hermenéutico, ha permitido acercarnos a la realidad del impacto del COVID-19 en los estudiantes venezolanos migrantes en Perú, interpretarlos y formular nuevas inquietudes. A la luz de las interpretaciones realizadas se comprende que, dentro del grupo migrante venezolano en este país, existen vulnerabilidades que se traducen en efectos desproporcionados que dificultan el acceso a una educación de calidad, imposibilitando una adaptación idónea al nuevo contexto donde se desenvuelven por la falta de cohesión e integración social.

No obstante, se reconoce que el grupo estudiado, a pesar de tratarse de una muestra muy pequeña, ayudan a encontrar un acercamiento a la realidad de la población migrante venezolana en el Perú.

Se percibe en el discurso de las informantes, como su condición de migrante es una vulnerabilidad socioeconómica ante la adaptación de la educación remota de emergencia. Pues al no contar con recursos económicos y tecnológicos, el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje es más limitado en comparación con estudiantes nacionales.

Frente a los retos que ha significado la pandemia de la COVID-19, los migrantes venezolanos han desarrollado indicadores de resiliencia relacionados con la prosecución académica de sus hijos, como, por ejemplo, distribuir el tiempo de conexión a las clases para cubrir las deficiencias tecnológicas, conectarse a los programas educativos radiales y televisivos, lo cual les permite asegurar la continuidad educativa.

Este escenario de interpretación, a pesar de ser parcial, ayuda a comprender que la COVID-19 ha tenido impactos que dificultan, aún más, el desenvolvimiento de los migrantes venezolanos en Perú por las debilidades que se evidencian desde el ámbito educativo.

Probablemente, los actores sociales no regresen a Venezuela y por la resiliencia adquirida en este proceso, podrán ayudar a construir, de acuerdo con su experiencia, una educación con mayor justicia, inclusión y equidad.

Esta exégesis nos conduce a plantearnos otras interrogantes, entre las que destacan ¿cuál será el comportamiento socio educativo de los estudiantes venezolanos migrantes en Perú ante un escenario de regreso a clases presenciales? ¿Qué políticas educativas debe adoptar el Estado peruano para cerrar las brechas sociales emergidas durante el tiempo de pandemia por el COVID-19? ¿Cómo gestionarán los estudiantes y sus padres los conocimientos y experiencias adquiridas durante el proceso de adaptación y desarrollo de la educación remota de emergencia? ¿Qué estrategias a corto plazo deberían utilizar los docentes, las instituciones y el Estado para sopesar las diferencias educativas evidenciadas durante la educación en tiempos de pandemia?

REFERENCIAS

Acosta-Álvarez, C. L., Ortega-González, D. y Díaz-Cruz, Y. (2020). Educación presencial con mediación virtual: una experiencia de Honduras en tiempos de la COVID-19. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1229. https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1229

Aragón, J. y Cruz, M. (2020). 2020: el año de las maestras y maestros en el Perú. [online]. *PUCP*. Recuperado de https://bit.ly/3mShM93

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. https://doi.org/10.1002/hbe2.191

Barrera, C., Bohórquez, L. y, Medina, M. (2011) La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo*, 25(57), 101 – 120. Recuperado de https://bit.ly/2U2cGw7

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139. DOI: https://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125

Carrillo, F. (2020). Adaptación cultural y resiliencia en migrantes venezolanos en Perú. [*Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas*]. Recuperado de https://bit.ly/3Ailb5F

CEPAL (2020). Los efectos del COVID 19: una oportunidad para reafirmar la centralidad de los derechos humanos de las personas migrantes en el desarrollo sostenible. Informes COVID-19, noviembre de 2020. Recuperado de https://bit.ly/3oAdYLR

Chanca Flores, A. y Díaz Maraví, S. D. (2021). Actitud sociocultural del estudiante universitario en confinamiento en una universidad del Perú. *Revista Educación y Ciudad*, (41), 171-187. DOI: https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2568

De Belaúnde, C. (2011). Profundizando las brechas. Una mirada a la desigualdad en los estudios sobre el sistema educativo peruano. En J. Cotler y R. Cuenca. (Eds.). Las desigualdades en el Perú: balances críticos (pp. 273-329). Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, *2*(7), 162-167. Recuperado de https://bit.ly/3gsTWxf

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

Gadamer, H. (1988) *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Sígueme

Gadamer, H. (1998a). *Verdad y Método. Tomo II*. Salamanca, España: Sígueme

Gadamer, H. (1998b). Arte y verdad de la palabra. Barcelona, España: Paidós

Gadamer, H. (1993). *Verdad y método, Tomo I*, Salamanca, España: Sígueme

García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(1), 9-25. Recuperado de https://bit.ly/3uZbiZH

Gómez-Arteta, I. y Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*. [PREPRINT]. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1996

Heidegger, M. (1951). El Ser y el tiempo. México: Fondo de Cultura Económica

Hernández, R. (2020). ¿Cómo apoyar a niños y niñas en las tareas escolares? [online] *UNICEF.* Recuperado de: https://uni.cf/3Fq8FVc

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. Recuperado de https://bit.ly/2BDBFNv

Lara, S. (2020). La diáspora académica en una universidad pedagógica: Más allá de los números. *Revista de Investigación*, *43*(99), 100-127. Recuperado de https://bit.ly/3ixF3f1

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review* (50), 370-396.

Maslow, A. H. (1964). *Religions, Values and Peak-experienc*es. Columbus: Ohio State University Press

Merckel, G. (2020). No es educación en línea, es educación remota de emergencia. Recuperado de https://bit.ly/3DgIcrA

MINEDU (2020). Aprendo en Casa. [online] *Gobierno del Perú*. Recuperado de https://bit.ly/3Fniy6g

Monasterio, D. y Briceño, M. (2020). Educación mediada por las Tecnologías: Un desafío ante la coyuntura del Covid-19. *Observador del Conocimiento*, 5(1), 136-148. Recuperado de https://bit.ly/3uKKg85

Morandín-Ahuerma, F. (2016). El valor de la pregunta hermenéutica en Hans-Georg Gadamer. Revista de Educación y Desarrollo, 39(4), 99-107. Recuperado de https://bit.ly/3nbgmbn

Nivela, M., Molina, C. y Campos, R. (2020). El rol de la familia en la educación en casa durante el confinamiento. *E-IDEA, Journal Business Sciences*, 2(6), 22-29. Recuperado de https://bit.ly/3Fjz870

Petit, D. (2018). La hermenéutica de Gadamer como fundamento teórico-filosófico de la historia conceptual en Reinhart Koselleck. *Revista de la Academia*, 25(3), 6-23. Recuperado de https://bit.ly/2X70KuP

Renna, H. (2020). El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa. Sistematización de estrategias y respuestas públicas en América latina y el Caribe ante el cierre de escuelas por la pandemia del COVID-19. Documento de trabajo para estudiantes. Santiago-Caracas: UAR| UNEM| Clúster Educación. Recuperado de https://bit.ly/3iCCRCK

Rieble-Aubourg, S. y Viteri, A. (2020). COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea? [Online]. *BID*. Recuperado de https://bit.ly/3vet4Is

Rodríguez, Y. (2002). La hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. *Revista Ciencias de la Educación,* (20)

Rodríguez, R. y Espinoza, L. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 1-23. Recuperado de https://bit.ly/3actzZL

Rueda, D. (2017). El círculo hermenéutico… el círculo de la comprensión*. Analéctica*, *3*(23), 1-3. https://doi.org/10.5281/zenodo.4287586

Schmidtke, R. y Oquendo, A. (8 de abril de 2021). Los Efectos Humanitarios de la Pandemia de COVID-19 para las personas venezolanas en Perú. Un año después. [Online]. *Refugees International*. Recuperado de https://bit.ly/3mwHlfl

Schütz, A. (1982). Common-sense and scientific interpretation in human action. *Philosophy and Phenomenological Research*. *1*(14), 1-38.

Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial Ciencia. *Docencia y Tecnología*, *24*(47), 119-142. Recuperado de https://bit.ly/3uMrKfu

Sobrino, R. (2018). Las variedades de español según los hispanohablantes: corrección, incorrección y agrado lingüísticos. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 5(2), 79–119. Recuperado de https://bit.ly/3AeGsgj

UNESCO (2020). *COVID-19 educational disruption and response.* Paris: UNESCO. Recuperado de https://bit.ly/3oRsyPx

Viveros, E. (2018). El diálogo como fusión de horizontes en la comprensión hermenéutica de Gadamer. *Perseitas*, 7(2), 341-354. https://doi.org/10.21501/23461780.3293

Yangali Vargas, J. L. (2020). Descentrar la educación e investigación: una urgencia en tiempos de pandemia. *Horizonte De La Ciencia*, 10(19), 7-8. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.583

AGRADECIMIENTOS

Los autores deseamos expresar su agradecimiento a los Doctores Sara Lara de González, Arismar Marcano Montilla y Ángel Mujica, quienes se tomaron el tiempo para leer el manuscrito, proponer y sugerir observaciones medulares que permitieron mejorar sustancialmente nuestro trabajo.

Repensando la recuperación del sector turístico ecuatoriano hacia el contexto post-COVID-19

Rethinking the recovery of the ecuadorian tourism sector towards the post-COVID-19 context

Repensando a recuperação do setor turístico equatoriano para o contexto pós-COVID-19

Lilia Lourdes Mora Pisco
lilia.mora@uleam.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-8748-7389

Natacha Pahola de Las Mercedes Díaz Rodríguez
natacha.diaz@uleam.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-0916-336X

Carmen Inés Mora Pisco
carmen.mora@uleam.edu.ec
https://orcid.org/0000-0001-9282-6106

Argenis de Jesús Montilla Pacheco
argenismontilla@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9739-4971

Facultad de Hotelería y Turismo, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.

Artículo recibido en julio de 2021, arbitrado en septiembre de 2021 y aprobado en octubre de 2021

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar la recuperación del turismo ecuatoriano hacia el contexto post-COVID-19, en el corto, mediano y largo plazo. Para el examen, se conciben los retos que deberán tener la academia y los actores involucrados en el desarrollo de una industria, donde su práctica esté basada en el valor agregado del conocimiento desde la investigación científica. La metodología utilizada para elaborar esta investigación ha sido una revisión documental bibliográfica para el análisis de contenido sobre la relación turismo-COVID-19 en Ecuador, cuyo examen se inserta en el paradigma de la investigación cualitativa, desde un enfoque interpretativo. Las restricciones impuestas por la emergencia COVID-19, han tenido un impacto significativo en la confianza de los turistas, para volver a frecuentar el territorio de Ecuador, por lo que eliminar incertidumbres para turistas y empresas del sector es el denominador común para un reinicio. El pensamiento central que emerge en estas condiciones es la necesidad de concebir la crisis generada por COVID-19 en el sector turístico ecuatoriano, como una oportunidad para modificar el paradigma tradicional en que se ha desenvuelto el turismo.

Palabras clave: *Ecuador, investigación, post-COVID-19, recuperación, turismo*

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the recovery of Ecuadorian tourism towards the post-COVID-19 context, in the short, medium and long term. For the exam, there was a conception of the challenges that the academy and the actors involved in the development of an industry, where their practice is based on the added value of knowledge from scientific research. The methodology used to elaborate this research has been a bibliographic documentary review for the analysis of content on the relationship between tourism and COVID-19 in Ecuador, whose examination follows the qualitative research paradigm, from an interpretative approach. The restrictions imposed by the COVID-19 emergency, have had a significant impact on the confidence of tourists, to return to frequent the territory of Ecuador, so eliminating uncertainties for tourists and companies in the sector is the common denominator for a restart. The central thought that emerges in these conditions is the need to conceive the crisis generated by COVID-19 in the Ecuadorian tourism sector, as an opportunity to modify the traditional paradigm in which tourism has developed.

Keywords: *Ecuador, research, post-COVID-19, recovery, tourism*

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a recuperação do turismo equatoriano para o contexto pós-COVID-19, no curto, médio e longo prazo. Para o exame, concebem-se os desafios que deverão ter a academia e os atores envolvidos no desenvolvimento de uma indústria, onde sua prática esteja baseada no valor agregado do conhecimento desde a pesquisa científica. A metodologia utilizada para elaborar esta pesquisa é uma revisão documental bibliográfica para a análise de conteúdo sobre a relação turismo-COVID-19 no Equador, cujo exame se insere no paradigma da pesquisa qualitativa, a partir de uma abordagem interpretativa. As restrições impostas pela emergência COVID-19, tiveram um impacto significativo na confiança dos turistas, para re-frequentar o território do equador, de modo a eliminar incertezas para turistas e empresas do setor é o denominador, comum para uma reinicialização. O pensamento central que emerge nestas condições é a necessidade de conceber a crise gerada pela COVID-19 no setor turístico equatoriano, como uma oportunidade para modificar o paradigma tradicional em que se desenvolveu o turismo.

Palavras-chave: *Equador, pesquisa, pós-COVID-19, recuperação, turismo*

INTRODUCCIÓN

Según datos del Banco Central del Ecuador (2021), las pérdidas económicas como consecuencia del impacto del COVID-19 ascendieron a 12.804 millones de dólares durante el año 2020, con una reducción de las ventas por un valor de USD 21.339 millones, afectándose severamente la industria turística. En este sentido, el enfoque institucional de organizaciones

internacionales, como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) pronosticaron a nivel macroeconómico que el PIB de Ecuador tendría para el año 2020, una contracción de un 6% como consecuencia del shock provocado por el COVID-19 y los bajos precios del Petróleo (CEPAL, 2020).

En el contexto microeconómico, según datos de Ministerio de Producción, Comercio Exterior, Inversiones y Pesca (2020) la afectación a nivel general en las ventas de las empresas llegó a un 4,2%, siendo para las PYMES (Pequeñas y Medianas Empresas) de un 48% y 54%; y en el caso de las grandes empresas de un 41%. Por consiguiente, la pandemia COVID-19, en Ecuador presenta un escenario pesimista para todas las industrias, pero especialmente para la industria del turismo en términos de movilidad muy baja o nula, viéndose afectados los procesos internos debido a la notable reducción del consumo social.

Ello ha repercutido tanto en la demanda (restricciones a la libertad de movimiento, cierre de fronteras, miedo de los huéspedes a la infección) como en la oferta, específicamente en suspensión de ferias y eventos culturales, cierre de establecimientos de alojamiento y restauración, así como, de las instalaciones de ocio utilizadas para el turismo, con la consiguiente desestabilización del sistema hotelero, aspecto básico en el crecimiento del turismo ecuatoriano. Así, el impacto del COVID-19, ha afectado la economía del turismo ecuatoriano perturbando gravemente los medios de vida, las comunidades, y las organizaciones, aspecto que es evidenciado en la literatura (Félix, *et al.,* 2020; Félix y García, 2020a; Félix y García, 2020b; Camino Solórzano, 2020; Pinargote Montenegro y Loor Chávez, 2020; Quevedo Vázquez *et al.,* 2020; Rivas Tello, 2020).

La realidad indica que el COVID-19 ha puesto de manifiesto las debilidades estructurales de larga data del sistema turístico ecuatoriano, por ejemplo, el débil eslabonamiento de los elementos de la cadena productiva; contradicciones entre el sector público y el sector privado; insuficiente articulación de los actores locales; escasa coordinación de la administración pública entre el sector turístico y los de apoyo del mismo; débil encadenamiento sectorial y entre actividades locales, con insuficiente involucramiento de las comunidades locales (Mora Pisco, 2021); e inadecuado tratamiento de la accesibilidad turística (Díaz Rodríguez, 2021).

Lo planteado muestra que las intervenciones políticas en sus diversas dimensiones, serán necesarias para abordar el deterioro que ha obstaculizado el sector turístico ecuatoriano en el pasado, agravándose por los efectos estructurales de la nueva pandemia. Es necesario evitar un retorno a la gestión del turismo a la manera tradicional y a los problemas de desarrollo desequilibrados que enfrentaba el sector antes de la crisis (Rivas Tello, 2020).

Se debe prever, que el escenario más probable que enfrentará el turismo ecuatoriano producto de la crisis COVID-19, en el corto, mediano y largo plazo, estará marcado por múltiples modificaciones, por ejemplo: cambios en las expectativas de los visitantes, los comportamientos de los viajeros, y en la conducta de los residentes locales; cambios al interior de la actividad turística internacional, lo que se promueve como factor de competitividad; cambios en la percepción del gobierno en relación a su vínculo con el sector; así como cambios en el diálogo público y privado y entre estos y las localidades.

En este ámbito son necesarias soluciones políticas flexibles, para permitir que la economía del turismo conviva con el virus a corto y mediano plazo. También es un imperativo asumir una mirada al futuro y concebir la crisis como un momento de aprendizaje en un escenario en el que se han revelado brechas en la preparación y respuesta del Estado y el turismo, por lo que la acción coordinada entre estos, a todos los niveles y con el sector privado es esencial (Rogerson y Baum, 2020).

La supervivencia de las empresas en todo el sistema turístico está en riesgo sino hay el apoyo continuo del Estado. Se imponen como prioridades a considerar de acuerdo con OECD (2020a) y OECD (2020b): a) Restaurar la confianza del viajero; b) Apoyar a la actividad turística para adaptarse y sobrevivir; c) Promoción del turismo nacional y apoyo al retorno seguro del turismo internacional; d) Proporcionar información clara a viajeros y empresas, y limitar la incertidumbre (en la medida de lo posible); e) Evolución de las medidas de respuesta para mantener la capacidad en el sector y abordar las brechas en los apoyos; f) Fortalecimiento de la cooperación dentro y entre países; y g) Construir un turismo más resiliente y sostenible.

Félix, García y Vera (2020) y Estefanía Maza *et al.* (2020), sostienen que un imperativo de los tiempos de COVID-19 en Ecuador, es el estudio de estrategias para enfrentar la crisis, pronosticando un cambio revolucionario en las tendencias de viaje. García Reinoso (2021) sugiere como una exigencia para la toma de decisiones por parte de las autoridades locales del territorio, el conocimiento de las demandas y motivaciones del turismo receptor. Así mismo, Quevedo Vázquez *et al.* (2020), infieren la necesidad de percibir los nuevos comportamientos en este sector, debido a que son insumos significativos para la identificación, caracterización e implementación de novedosos impulsos turísticos.

La situación muestra la necesidad de concebir la profundización de la crisis generada por el COVID-19 en el sector turístico ecuatoriano, como una oportunidad para modificar el paradigma tradicional en el que se ha desenvuelto esta industria. Se parte del criterio que los procesos de crisis que han afectado el sector turístico no son nuevos; no obstante, el impacto del COVID-19 ha tenido un efecto devastador y sin precedentes (Polyzos, Samitas, y Spyridou, 2020).

La pandemia del coronavirus es única en escala y constituye una combinación de varias tipologías de desastres y crisis. Es una combinación de un desastre natural, una crisis socio-política, una crisis económica y una crisis de demanda turística (Zenker, y Kock, 2020). Dicha crisis está planteando nuevas interrogantes, en relación a la recuperación de la actividad turística y cómo desde esta se podrían encontrar salidas, por lo que es vital la respuesta a la pregunta: ¿Cómo evolucionará el turismo y qué soluciones se imponen en el nuevo escenario? La respuesta a estas problemáticas, es cada vez más un reto para los actores del turismo y la comunidad académica.

Desde esta perspectiva, la investigación tiene como objetivo ofrecer un análisis que contribuya a repensar la recuperación del turismo ecuatoriano hacia el contexto post-COVID-19, en el corto, mediano y largo plazo, considerando los retos que deberán tener la academia y los actores involucrados en el desarrollo de una industria, donde su práctica esté basada en el valor agregado del conocimiento desde la investigación científica.

Consecuentemente, los centros educativos de formación en turismo en Ecuador, deberán estimular líneas de investigación asociadas con las secuelas de la crisis COVID-19, para la búsqueda de soluciones innovadoras en este sector, lo que servirá de columna vertebral para la implementación de acciones en el territorio (Camino Solórzano, 2020). La importancia del análisis está en que la supervivencia del sistema turístico está en riesgo, y ello exige el apoyo continuo del gobierno y de las instituciones académicas para su recuperación hacia un contexto post-COVID-19.

La naturaleza, las circunstancias e impactos sin precedentes del COVID-19 en la industria turística demuestran señales de que esta crisis es diferente, y que puede tener cambios estructurales y transformacionales a largo plazo para el turismo en el ámbito socio-económico, político e industrial. Ninguna otra industria depende tanto del desarrollo de valores intangibles como el sector del turismo. El gasto en turismo, se basa en la previsión, planes a corto o largo plazo y, a veces, en sueños. Este hecho ilustra la vulnerabilidad de este sector ante eventos adversos. Un incidente de crisis puede destruir estos activos intangibles a largo plazo.

Estratégicamente la gestión de las crisis en Ecuador, pasa a ser, un hecho a considerar en todos los destinos turísticos. Esto se debe a que las vulnerabilidades que se presentan en el contexto nacional e internacional están haciendo que el posicionamiento como “destino seguro” sea cada vez más apreciado por el turista. Cuestión que implica contar de manera permanente con un diagnóstico que permita determinar con exactitud los riesgos que podrían existir (tsunamis, terremotos, contaminación ambiental). Ello debe ir acompañado con la presencia de planes de contingencia orientados a minimizar las consecuencias negativas de cualquier acontecimiento.

MÉTODO

El método utilizado en la realización de esta investigación fue la revisión documental para el análisis de contenido sobre la relación turismo-COVID-19 en Ecuador, cuyo examen se inserta en el paradigma de la investigación cualitativa, desde un enfoque interpretativo.

Se realizó una búsqueda bibliográfica empleando *Google* académico y *Science direct*, seleccionando literatura indexada en bases de datos de rigor científico. Como procedimiento de recopilación de la información se realizó una búsqueda avanzada, a través de descriptores como: Ecuador, turismo, COVID-19, impacto económico. Ello facilitó la selección e identificación, análisis y clasificación considerando la actualidad, relevancia y pertinencia del tema, para el cumplimiento del objetivo de la investigación, localizándose publicaciones tanto en idioma inglés como español. Toda la información recopilada se procesó siguiendo una organización de datos en cada uno de los apartes desarrollados en el trabajo, ubicándoles y ordenándolos de acuerdo al contexto, de tal forma que se hiciera sencilla la interpretación del discurso.

RESULTADOS

Contexto

El turismo es un sector predominante en términos de volumen y crecimiento, el mismo se ha convertido en un servicio económico primordial a nivel global. Su priorización ha constituido una recomendación de organismos internacionales, como la Organización Mundial del Turismo (OMT) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Ello está fundamentado en su rol como factor de desarrollo de índole económico, político y socio-cultural, al ofrecer oportunidades de empleo y fuentes de ingresos alternativas a la explotación no sostenible de los recursos naturales, acelerando la provisión de infraestructura y servicios públicos que contribuyen a mejorar la calidad de vida de la población local.

Esta industria involucra variados sectores hacia atrás. Incluye la agricultura, alimentos, bebidas, construcción, transporte, industria creativa y otros servicios. Dado que los viajes son requisito indispensable para la actividad turística, cualquier factor que los limite tiene un profundo impacto en la industria del turismo. Otras dificultades notables para viajar que podrían afectar la industria del turismo incluyen: tsunami, terremoto, actividad terrorista, clima extremo, preocupaciones de salud y seguridad, aunque en algunos países, estos hechos se han utilizado para ser vendidos como producto turístico, en una modalidad conocida como

tanatoturismo o turismo negro (Shih-Shuo, 2020). Sin embargo, los estudios han explorado poco para comprender la forma de minimizar el impacto de esos fenómenos.

Aún con los obstáculos que implica el desarrollo de la industria turística, múltiples son los países de América Latina y el Caribe, que han optado por incluir el turismo como un componente de desarrollo. Este sector representó una participación significativa del PIB: 4 % en América Latina, y 11% específicamente en el Caribe en 2019, siendo para el caso de las exportaciones de bienes y servicios de un 10% y un 42% respectivamente para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020).

El turismo contribuye con el 2% del Producto Interno Bruto (PIB) Nacional ecuatoriano de manera directa, y con el 5% de manera indirecta. 1 de cada 20 empleos son generados en industrias turísticas, colocándose entre las 5 industrias económicas de mayor contribución al empleo nacional (MINTUR, 2018). En el año 2018 la cifra de empleados en este sector ascendió a 463.320, creciendo en un 6,7% con relación al año 2017. Esta cifra representa el 6% del total de empleados en la economía nacional. Este aporte ubica a la actividad de alojamiento y servicios de comida entre las 7 industrias económicas de mayor contribución al empleo nacional (Banco Central del Ecuador, 2019). El efecto es que la crisis ha puesto en riesgo miles de puestos de trabajo en el sector turístico; las mujeres, los jóvenes, las comunidades rurales, los pueblos indígenas y los trabajadores informales han sido afectados de manera desproporcionada.

Según la cuenta de viajes del Banco Central del Ecuador (2018) los ingresos de divisas por turismo, entre el 2013 y 2017 crecieron en un 7%, ubicándose en el año 2017 en el tercer lugar de ingreso de divisas entre los bienes y servicios no petroleros en el contexto de la economía nacional, con 1.633 millones de USD, después del banano y el camarón (MINTUR, 2018. p. 7). Por consiguiente, el impacto económico del turismo en Ecuador y su potencial en recursos naturales y culturales, hacen ver a este sector como una actividad clave que podría definir el futuro económico y productivo del país.

El resultado es que el turismo contribuye al desarrollo de ciudades, comunidades locales costeras, rurales y tradicionales que poseen ventajas específicas, cuyos recursos son valiosos, especialmente en un escenario de recuperación post-COVID19. Ello confirma la importancia de elevar los niveles de eficacia y eficiencia en el proceso de atraer turistas y por ello es importante saber ¿qué demandan y cómo se comportan? Sin embargo, desde abril de 2020 este sector se ha inmovilizado drásticamente a nivel mundial como resultado de la pandemia del COVID-19.

Esta parálisis de carácter temporal, ha desequilibrado severamente a la región de América Latina y el Caribe, y a sus comunidades locales, a lo que no ha estado excluido un país como Ecuador. La situación indica que con la magnitud de la pandemia de COVID-19, existe una necesidad urgente de no volver a la normalidad cuando la crisis termine. Ello se deberá concebir como una oportunidad para reconsiderar una transformación del sistema de turismo ecuatoriano de manera que esté más alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Antecedentes en torno a la recuperación

La interrupción del turismo en Ecuador está teniendo un impacto en la economía en general dada la naturaleza interrelacionada del sector. Para enfrentar los impactos negativos de la pandemia COVID-19 analistas del país han hecho múltiples esfuerzos presentando propuestas para iniciar la recuperación de la actividad turística en el marco de un escenario a corto, mediano y largo plazo.

La idea central es que un análisis según autores identificados, a partir de la articulación de sus investigaciones con la pandemia COVID-19 y su incidencia en el turismo, permite gestionar un sistema de acciones que tiene como finalidad repensar la recuperación del turismo ecuatoriano hacia el contexto post-COVID-19. En este contexto de estudio, se identifica un documento de la CEPAL (2020), el cual respondiendo al enfoque institucional que representa a América Latina y el Caribe, realiza un balance del impacto del COVID-19 en el sector turístico de esta zona, concluyendo con la propuesta que se describe en los siguientes literales:

• La recuperación del turismo interno y receptor deberá ser diferente, por lo que sus proyecciones serán independientes.

• Estratégicamente la clave es proyectar flujos mensuales en lugar de anuales debido a los fuertes movimientos estacionales y al hecho de que algunos países tuvieron su pico de turismo meses antes de la pandemia.

• Se sugiere proyectar diversos escenarios, producto del alto grado de incertidumbre y a la diversidad de situaciones que han caracterizado e influido en la situación.

• El distanciamiento social será la norma, ello obedece a que el sector turístico se recuperará progresivamente bajo los escenarios pesimista y optimista.

Así mismo, la CEPAL (2020) prevé que las crisis económicas y de salud pública afecten negativamente al empleo en el sector turístico, sobre todo si el regreso de los visitantes nacionales e internacionales es lento, por lo que sugiere que la recuperación exige de respuestas eficaces que protejan el factor humano. Reconoce que las medidas que se adopten no solo deben abordar la supervivencia del sector turístico, sino también responder a su preparación para contribuir a la recuperación económica en general.

Para el caso de Ecuador, la literatura seleccionada identifica a Félix *et al.* (2020) como autores destacados en los estudios sobre el análisis del impacto del COVID-19 en el turismo, quienes, producto de su labor investigativa alcanzaron la publicación de varios artículos, uno de ellos intitulado: *Participatory diagnosis of the tourism sector in managing the crisis caused by the pandemic* (COVID-19).

Parte de los aportes que hacen los referidos autores consiste en la identificación de estrategias necesarias para que los empresarios del sector turístico de Manta – Ecuador, logren mantener sus establecimientos en funcionamiento. Las estrategias que Félix *et al.* (ob. cit.) proponen, tienen diversas relaciones, por tanto, se enfocan a un grupo de acciones cuya responsabilidad recae en las autoridades, y consisten en mejorar el modelo de gestión turística

de la ciudad, pero además, hay otras acciones propias del sector que apuntan a la mejora de los procesos de salud y bioseguridad en los establecimientos turísticos.

Félix, García y Vera (2020) en su artículo: Diagnóstico participativo del sector turístico en el manejo de la crisis provocada por la pandemia (COVID-19) colocan el énfasis en la identificación de las estrategias y grupos de estrategias que necesitan los empresarios del sector turístico de Manta – Ecuador para la supervivencia. Siendo una propuesta orientada a mejorar el modelo de gestión turística de la ciudad, con el involucramiento de las autoridades locales, por otra parte, la intencionalidad es la mejora de los procesos de salud y bioseguridad en los establecimientos turísticos, desde los espacios propios del sector.

El referido artículo describe el comportamiento de los modelos de gestión de crisis en turismo, presentando además un balance de estrategias aplicadas al turismo (COVID-19), las cuales se pueden catalogar de reactivas por su grado de respuesta e inmediatez de corto plazo. Emplea el "Modelo Multipaso" el cual según Félix, García y Vera (2020), se basa en el mapeo de actores, la clasificación de información cualitativa, como informes oficiales, reportajes de noticias, y herramientas de recolección de información directa, para generar propuestas de mejora del sector turístico durante la crisis. La limitación que se observa es que las mejoras que se diseñan de acuerdo al concepto que se plantea se circunscriben al periodo de la crisis (p.7).

La estrategia más radical del programa que ofertan estos autores, es la referida a la puesta en práctica de plataformas tecnológicas que favorezcan la divulgación y mercantilización de los productos turísticos del destino, dirigidos e integrados a asuntos de salud, naturaleza, diversidad, y ruralidad. Por lo que se pudiera argumentar, que la mejora de las habilidades digitales constituye un imperativo post-COVID-19 para facilitar la interacción con clientes potenciales y aprovechar el comercio electrónico.

El segundo estudio de Félix y García (2020b) tiene una proyección local, está orientado a mostrar la conducta del turista nacional antes y después de la afectación de la crisis sanitaria.

El objetivo es organizar un perfil de preferencias con respecto a las diferentes actuaciones del turista interno, estudiando cuáles son sus preferencias y gustos en relación a destinos y movimientos en la provincia de Manabí y descubrir la motivación que lo impulsa a realizar un viaje turístico en los años venideros.

El documento identifica que el turismo interno coloca la atención en la seguridad sanitaria, demandando la implementación de protocolos de bioseguridad como requisito para viajar. Por otro lado, la región Costa del Ecuador se presenta como el destino turístico preferido para viajar. Predomina la visión de viajar en el año 2021. El estudio realiza como propuesta recomendaciones, priorizando la divulgación de la existencia de protocolos de bioseguridad, como resultado del trabajo conjunto de los miembros de la cadena turística de la provincia de Manabí.

Como los contribuyentes en su mayoría indican la inclinación de viajar en familia, la recomendación es la oferta de paquetes turísticos familiares con descuentos, con precios asequibles para garantizar una mayor afluencia de turistas. Otra de las recomendaciones se centra en la oferta de productos y servicios diversificados hacia los destinos de sol y playa, así como los de áreas protegidas. Es decir, en el documento se aprecia una proyección que estimula que procesos de innovación puedan ser generados desde la oferta turística, invitando a reinventarse y a descubrir nichos de mercado desconocidos, para que ello permita ofertar nuevos productos y servicios, así como otras formas y tipos de comercialización para poder reactivar el aparato productivo turístico en el país.

Otro de los trabajos de Félix y García (2020b) es el “Estudio de pérdidas y estrategias de reactivación para el sector turístico por crisis sanitaria COVID-19 en el destino Manta (Ecuador)”. El mismo se apoya en estudios que sostienen la concepción, que en la gestión práctica para minimizar y prevenir las contingencias de la crisis, es preciso, diseñar e implementar un plan de acciones con la presencia de los actores del sector turístico, constituyendo una estructura organizativa que cumpla con las funciones siguientes: a) Gestionar la información; b) Reducir incertidumbres y percepciones de riesgos; c) Evaluar los

cambios necesarios y establecer un proceso de aprendizaje de los resultados de la evolución de la crisis.

La investigación previamente citada resulta meritoria por la variedad de estudios en los que se fundamenta su propuesta para la recuperación del sector turístico ecuatoriano. Ello facilitó la inclusión de los agentes del sector empresarial en el diseño de estrategias de recuperación del turismo de la zona. Por lo que resulta ser un estudio, generalizable a otras regiones del país.

En el estudio que presenta Félix y García (2020b) es relevante la conclusión que apunta a que el gobierno local, provincial y nacional, establezcan mecanismos de funcionamiento, aplicando políticas dirigidas a la reactivación financiera, con préstamos y créditos a largo plazo, en un contexto en que los impuestos generados por el turismo en inversiones productivas se inviertan socialmente, propiciando mayores niveles de encadenamiento sectorial. Es significativo en la investigación, el reconocimiento de la necesidad de participación de la academia como factor necesario en el estudio del sector turístico desde todos sus ámbitos.

Otro colectivo de autores encabezado por Camino Solórzano (2020) presenta un "Plan de estrategias para la reactivación económica del cantón Chone", cuyo aporte resalta por su integralidad en la idea de encontrar recursos para enfrentar la crisis generada por el COVID-19, desde el lado del encadenamiento sectorial. Dicha propuesta, coloca la mirada en la sostenibilidad ambiental, y en el rol de la academia como factor movilizador en la búsqueda de soluciones innovadoras que impulsen investigaciones que perfeccionen la aplicación de la ciencia y la tecnología en toda la cadena turística.

Pinargote Montenegro y Loor Chávez (2021) enfocan la atención en los daños económicos producidos por el COVID-19 en el sector hotelero de la ciudad de Manta. Esta investigación identifica que las afectaciones se concentran en el sector terciario (turismo, educación, salud y tecnología). La limitación fundamental de este examen, es que no avanza en la determinación de acciones para la reactivación.

Quevedo-Vázquez *et al.,* (2020), ofrecen un examen en torno al Impacto del COVID -19 en el emprendimiento del sector turístico en el Ecuador, reconociendo la necesidad del desarrollo de un pensamiento innovador, particularmente en el sector terciario, que es donde se ubica el turismo. La concepción de este autor, es que la actividad emprendedora debe ser el motor que impulse y dinamice el sector económico.

Como se ha descrito, los esfuerzos por conocer la situación del turismo en Ecuador han sido interesantes, producto de ellos se maneja información relevante sobre estadísticas del turismo, así como de acciones y estrategias para impulsar el turismo en el corto y mediano plazo, situación en la que coinciden los autores de las distintas publicaciones consultadas.

Valoraciones

El análisis en torno a los antecedentes de la recuperación del sector de turismo en Ecuador permite realizar las siguientes observaciones:

• Los exámenes de los diferentes autores ofrecen un balance meritorio del impacto de la crisis sanitaria en Ecuador, en la actividad turística, reconociendo sus efectos negativos en cuanto a sus implicaciones sociales.

• Los métodos empleados dejan como resultado una abundante evidencia de datos sobre las consecuencias de la crisis generada por la pandemia.

• Se observa un amplio sentido ético por encontrar soluciones ante los problemas generados por el COVID-19 en Ecuador.

• Se hace poca alusión a la necesidad de nuevas investigaciones para prevenir pandemias y gestionarlas en el marco de la actividad turística, pero no se realizan propuestas en esta dirección.

• Es positivo el llamado que se hace de la necesidad de involucrar la academia en la gestión de la crisis, cuestión que se queda en un enunciado.

• Existe un reconocimiento de incorporar la actividad digital en el sector turístico, no obstante, ello no se desarrolla, con ejemplos prácticos que lleven a su concientización.

• La mayor parte de los autores estudiados se limita a propuestas de reactivación que se quedan en un ámbito tradicional.

Con los antecedentes descritos, los autores de este trabajo consideran que a nivel práctico las acciones para recuperar el turismo en Ecuador aún son escasas o poco efectivas. En el papel lucen muy interesantes, pero en la práctica no se sienten del todo sus efectos. En este escenario, los esfuerzos deben ser mayores y conjugarse en una sola línea, es decir, la reactivación del turismo nacional. Para ello, hay que ir más allá de la participación en eventos en los que se exponen ideas sobre el particular, se hace imperativo ir a la práctica, tomando en cuenta la realidad que envuelve los diferentes destinos turísticos del país.

Criterios que se podrían considerar para la reactivación del turismo ecuatoriano

A partir de los comentarios esbozados se pudiera avanzar desde un enfoque proactivo, en una valoración de lo que sería una mirada de reactivación del turismo ecuatoriano hacia la fase post-COVID-19. La idea es promover la transformación e innovación sostenible del modelo de turismo ecuatoriano, como clave a implementar en el corto, mediano y largo plazo, cuya visión estará orientada por la mejora de los criterios de rentabilidad y competitividad del sector turístico, favoreciendo el rol del patrimonio natural y cultural, de manera que ello permita una distribución equitativa de las utilidades en la generación de riquezas que beneficien a todos los territorios.

Previsiones generales

De acuerdo con el criterio anterior, es conveniente evaluar pautas de comportamiento que se predicen en la literatura (Brouder, 2020; Gössling *et al.,* 2020, Sigala, 2020; Fennell y Bowyer, 2020; OECD, 2020a; OECD, 2020b; Kampel, 2020; García, 2021) con lo cual sería factible realizar proyecciones para restablecimiento del sector en el país. Las previsiones indican que las empresas turísticas tenderán a emplear el mecanismo de bajos precios, estimular la atención del turista hacia sus destinos, cuestión que ya está siendo una práctica internacional. Aunque se alerta que esta práctica podría ser nociva a largo plazo, debido a que ello, después provocaría resistencias ante alza de precios.

Por otro lado, se considera que la tendencia será un alza del turismo interno, producto de que el turista nacional crecerá por la inseguridad de viajar el exterior, se cree que esto se consolidaría en el corto plazo. La particularidad de ocurrencia de este hecho, indica el carácter predominante de excursiones cercanas, si alejarse del lugar de residencia, empleando vehículos propios, y con estancias cortas en los lugares. Se espera que las personas eviten viajar en transporte público, evitando aglomeraciones. El efecto es que la estrategia de presentaciones de ferias, conciertos y actividades con numerosas personas, tiende a cero, mientras el turista no recupere su confianza en el destino.

Otra previsión, indica que supervivencia de las empresas en el ecosistema turístico está en riesgo, no todas las empresas sobrevivirán ante la crisis provocada por la pandemia, y es probable que la capacidad del sector se reduzca, durante un tiempo, lo que podría limitar la recuperación. Para el caso de Ecuador, ello representa una vulnerabilidad extrema, debido al alto grado de fragmentación de la actividad turística. Por lo que la recuperación será más lenta en destinos más expuestos al choque del sistema turístico. El alcance del impacto económico a nivel de destino depende de la naturaleza de la oferta turística, del impacto de las restricciones de viaje en los flujos de visitantes, el grado en que las restricciones coinciden con los períodos de mayor demanda de turismo, y de la velocidad, a la que la economía se recupera en general.

Tanto desde la oferta como desde la demanda se deben realizar acciones para estimular el consumo. Desde la oferta se debe continuar perfeccionando la calidad de los servicios y aumentar su eficacia. Los departamentos gubernamentales deben colaborar con las organizaciones sociales para potenciar la inversión pública, establecer normas industriales y regular estrictamente el orden del mercado de consumo.

En el corto plazo, tomar medidas en el período de inactividad para conservar e invertir en la infraestructura crítica, la capacidad y las habilidades a lo largo de la cadena de valor del turismo mitigaría la pérdida de las instalaciones turísticas básicas y permitiría la preparación para la flexibilización. Existen líneas aéreas que han convertido la capacidad inactiva de pasajeros resultante de la suspensión de los vuelos internacionales de pasajeros en mercancías de carga y suministros de asistencia médica para ayudar a mantener cadenas de suministro críticas. De manera similar, en el sector hotelero, con la perspectiva de que algunos mercados se abran para el verano, grandes cadenas hoteleras están invirtiendo en renovaciones y convirtiendo las instalaciones hoteleras seguras, anteriormente utilizadas para albergar al personal médico y hospitalario, en postas.

Varios países están siguiendo las recomendaciones de la industria para invertir en capacitación sectorial y desarrollo de habilidades para el entorno posterior al COVID-19. Se recomienda, antes de abrirse a los viajes internacionales, que todos los destinos deben contar con enfermeras de salud pública capacitadas en la detección de enfermedades respiratorias agudas, en todos los hoteles y en todas las áreas de riesgo potencial (Kampel, 2020). Equipar al personal con las habilidades básicas para identificar a los huéspedes que presenten síntomas de COVID-19, así como preparar a los trabajadores del turismo para implementar protocolos de salud y seguridad, complementaría aún más la adaptación a la nueva realidad turística.

Los vínculos de la red de proveedores locales para evitar la fuga de turismo fuera del país, cultivando sectores locales y auxiliares que apoyan al sector turístico, es una medida eficaz en condiciones de recuperación. Ello implica centrar los esfuerzos en empresas de todos los tamaños a lo largo de la cadena de valor del turismo, para mantener la capacidad y las

instalaciones en los sectores periféricos, como el comercio minorista informal y en pequeña escala, la agricultura y la pesca, la restauración, las actividades culturales, artesanales y creativas. Para conservar esta capacidad, los gobiernos locales en Ecuador, podrían ser un respaldo al abastecerse del sector informal, así como alentar a los actores más grandes del sector privado a hacer lo mismo.

Rol de la ruralidad

La mirada del turismo internacional, de acuerdo a Tianyu Ying *et al.,* (2020), actualmente está puesta en la ruralidad, evitando la afluencia a las grandes ciudades, fuentes de transmisión del virus. Se predice una mayor concurrencia hacia zonas rurales y menos pobladas, lo que constituye una extraordinaria oportunidad para el desarrollo del turismo interior. Consecuentemente, en Ecuador, el turismo ofrece la oportunidad de una nueva ruralidad como motor de desarrollo local, por lo que este, y el ecoturismo podrían verse motivado por necesidades de distanciamiento social. La adopción de medidas de autoaislamiento crea la oportunidad de desarrollar ciudades satélites alrededor de los principales destinos turísticos. También es posible considerar, dirigir a los turistas hacia visitas a playas y parques según la capacidad de carga de la comunidad; y hacia áreas con instalaciones de salud de primera categoría, creando oportunidades de nicho.

Confianza y seguridad al turista

Todos los destinos, en todo el mundo, enfrentan el desafío de generar confianza en el mercado en los acuerdos de seguridad que existen para proteger a los visitantes, los trabajadores del turismo y la comunidad local. Consecuentemente, la lección más evidente de la pandemia, es la de otorgarle a los destinos, condiciones sanitarias que generen confianza y seguridad al turista, de ello se deriva la necesidad de crear estas y divulgarlas dentro del paquete turístico a ofertar en el plano nacional e internacional. Brindar una imagen de limpieza, es una tarea clave y permanente de la recuperación frente a la pandemia.

Ello involucra a los servicios de transporte, restaurantes, hoteles, bares, es decir, a toda la cadena de eslabonamientos de la actividad turística y en lo particular a los colectivos de personas que atienden al público. Frente a estas perspectivas de posible comportamiento del mercado turístico, es un imperativo para el sector ecuatoriano en su conjunto, pensar en acciones que contribuyan a superar la situación; la garantía de la seguridad de toda la cadena turística es vital.

Se podrían experimentar propuestas innovadoras como: mecanismos de cancelación sin contacto, con una menor presencia de los billetes, por ser portadores de microbios; usos de dispositivos donde se oferte el menú por la vía digital, mediante aplicaciones que puedan ser compartidas con el cliente; brindar recibos electrónicos, sustituyendo el papel; chequeo permanente del personal de contacto exigiendo el uso de medidas de protección y controles de temperatura; implementar acciones de higiene en todos los artefactos tecnológicos de uso público, viabilizando la incorporación de mascarillas, guantes, toallitas y gel, y que estos productos estén presentes en todas las áreas de acceso; suspensión de objetos compartidos (pimenteros, saleros u otros objetos de uso público).

También es necesario establecer nuevos procedimientos de limpieza e implementar prácticas de distanciamiento social en áreas públicas; aumento de la capacitación en seguridad sanitaria para todo el personal de primera línea, así como la capacitación elevada para la limpieza de habitaciones y servicios públicos; proveer a todas las áreas con equipamiento compartido e instalaciones para huéspedes, colocando de manera permanente consejos y materiales informativos de seguridad, como kits desinfectantes y mascarillas, para huéspedes.

Debido a las limitaciones impuestas por la pandemia, la gestión de cancelaciones se ha convertido en un tema clave en la relación con el cliente. Ello indica la imperiosa necesidad, de definir reglas de cancelación, claras y atractivas para los clientes, a fin de facilitar la elección del viaje.

Los canales de comunicación deben permanecer abiertos entre las partes interesadas, ello es clave del turismo y la hostelería y, las autoridades de salud pública local y regional como

parte de un plan de respuesta estratégico de carácter proactivo. En este sentido, los proveedores de servicios y los trabajadores dentro de la industria hotelera deben estar bien informados y preparados para que los invitados no sean rechazados de manera inapropiada por temor a que puedan ser portadores del nuevo coronavirus.

Será primordial disipar los temores de los turistas y las percepciones negativas de los riesgos para la salud y la seguridad relacionados con los viajes a una región. En consecuencia, las localidades, a corto plazo, pueden prestar atención a mantener el lado de la demanda de su oferta turística, en términos de la base de clientes existente, así como generar nueva demanda para cuando las restricciones de viaje disminuyan. Los gobiernos locales pueden alentar las iniciativas del sector privado para ofrecer reservas de vacaciones diferidas o esquemas para mantener la lealtad de los clientes y alentar el regreso de los visitantes, en lugar de perderlos ante la competencia.

Las campañas de *marketing* posteriores a la crisis deben destacar la implementación de protocolos de salud y seguridad y abordar los conceptos erróneos sobre la escala de la pandemia en ciertas regiones, para restaurar la confianza e incluso proyectar a las localidades ecuatorianas como posibles destinos alternativos de vacaciones.

La creación de equipos anticrisis de carácter local, nacional y regional es vital, permitiría promover intercambios de información sobre la salud relacionada con los viajes, y así, poder evitar la propagación del virus (Jamal y Budke, 2020). Son cada vez más necesarias investigaciones sobre los efectos indirectos de las crisis relacionadas con la salud en los destinos vulnerables WTTC (2020). Por lo que, la responsabilidad y el cuidado son necesarios para los residentes y las comunidades locales durante la caótica etapa inicial de una pandemia posible / real.

Uso de las ventajas de la economía digital

Es previsible, en el marco del nuevo patrón actual de desarrollo del turismo, que la economía digital sea beneficiosa para el avance continuo de la productividad, renovando su

estructura industrial y consolidando nuevas ventajas competitivas. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) han modificado la manera de gestionar los viajes, por lo que el turista se enfrenta cada vez más a un entorno automatizado que requiere de mayor personalización en cada intercambio, exigiendo más valor agregado y flexibilidad. Por lo que los destinos deben emplear esta tecnología para perfeccionar el conocimiento de las preferencias de los consumidores.

El escenario actual ha propiciado una aceleración de las herramientas digitales, útiles, para eliminar colas, reuniones, empleo de nuevas formas de comunicación, análisis de datos, análisis predictivo, y elaboración de perfiles. De hecho, el empleo del componente digital está desempeñando un rol importante en la fase pandémica y, en el relanzamiento de la comunicación turística donde hay numerosos destinos que han introducido recorridos virtuales y videos inmersivos para guiar la inspiración de los turistas a la hora de elegir un destino.

En este contexto resulta prudente pensar en la implementación de las bases de la economía digital. Este tipo de economía ha desempeñado un papel fundamental para impulsar el crecimiento económico y reducir el impacto de la epidemia. Existen industrias que forman parte de la cadena turística que han iniciado la transformación digital. Por ejemplo, hospitales han practicado la "telemedicina", los gobiernos de todo el mundo se han apoyado en las nuevas tecnologías digitales, como el *big data*, Internet y la inteligencia artificial, para modernizar el sistema de gobernanza nacional y la capacidad de gobierno.

El empleo de las redes sociales, ha facilitado a los proveedores turísticos el intercambio directo con el cliente, limitando a los intermediarios y, disminuyendo las barreras de entrada, por lo que para gestionar los flujos turísticos y, evitar la aglomeración de grandes grupos de visitantes, el uso de la inteligencia artificial y el *big data* es rentable. Los macrodatos en el entorno digital, facilitan la investigación del comportamiento de los consumidores, y de esta manera, pronosticar la demanda.

La inteligencia artificial contribuye a la personalización de los viajes, para aquellos turistas deseosos de experiencias auténticas. Desde este ámbito la realidad virtual y aumentada

amplía las posibilidades de mejorar la marca y el marketing del país, y de acceder a sitios arqueológicos frágiles. El uso de recorridos virtuales ha ayudado a que los museos permanezcan abiertos durante la emergencia, por ejemplo, el crecimiento de recorridos virtuales del Museo del Louvre de 40.000 a 400.000 visitas durante la pandemia (Gretzel *et al.,* 2020).

Es una urgencia el desarrollo de nuevos tipos de servicios, introducir tecnologías de la información como el *big* data, la computación en la nube y la inteligencia artificial, y desarrollar nuevos modos de entretenimiento en línea, educación en línea y compras a distancia para estimular el deseo de consumo. Para ello, es necesario implementar soluciones digitales que eviten el contacto físico en las fronteras y contribuyan a la protección de la salud de todos los que asisten a este entorno.

Gestión a través de clúster turísticos

La CEPAL (2020) indica que en la crisis actual, los clústeres turísticos deberían centrar sus esfuerzos en: a) Acomodar los servicios a los clientes nacionales como primer mercado objetivo para la reactivación; b) Estimular la distribución online de la cultura local a través de 3D inmersivo, gastronomía, danza, libros, cuentos, guías, series y películas; c) Incentivar la práctica digital inter-clúster, incluidos videojuegos, realidad aumentada, entretenimiento, guías digitales; d) Desarrollar una estrategia de promoción de destinos seguros después de una pandemia con la implementación de protocolos de seguridad validados científicamente; e) Centrarse en aquellos productos de nicho que brinden mayor valor agregado para la recuperación y protección de riesgos futuros a través de posiciones competitivas fortalecidas; f) Acercar la experiencia turística a los turistas internacionales utilizando múltiples formatos (digitales) para generar una potencial demanda de reactivación.

Las empresas gestionadas a través de clúster turísticos, por su nivel de especialización en producto, servicios y actividad, ofrece mejores oportunidades para enfrentar los desafíos inmediatos de la pandemia y definir agendas de reactivación.

El empleo de una visión estratégica a corto, mediano y largo plazo, podría permitir a la organización de los clústeres, responder con mayor celeridad a los cambios en el comportamiento del cliente. Ello proporcionaría una mejor planificación de ventas, ampliando las posibilidades de la innovación de productos y procesos; así como una mejor adaptación a los cambios en el contexto de las cadenas de suministros locales y globales. El resultado sería, una mayor presencia global, mejor reacción ante los competidores, en la medida en que estén organizados los canales de distribución online, mediante la promoción y puesta en práctica de una estrategia de internacionalización aplicando la práctica de la economía digital.

Retos para la academia

De lo examinado, surge la interrogante sobre ¿Cuáles podrían ser los retos de la academia para contribuir a la recuperación del turismo en condiciones post-COVID-19? Si bien hasta finales de 2019, la preocupación del debate académico internacional se centró en los peligros del "sobreturismo" por los conflictos y quejas de los residentes, actualmente la inquietud es ¿Qué respuestas deben emerger para su recuperación? en un escenario en que ha llegado, casi a su punto cero (Rogerson y Baum, 2020).

Esta situación ha dado lugar a un llamado orientado hacia un replanteamiento de los debates sobre la necesidad de nuevas investigaciones en el sistema de turismo global (Gössling *et al.,* 2020, Zenker y Kock, 2020, Sigala, 2020 y Kampel, 2020). Para el caso de Ecuador, esto tiene implicaciones que hacen cuestionar los temas que hasta ahora se han investigado, bajo la urgencia de construir una agenda de temas que conduzca hacia una nueva normalidad del turismo en condiciones post-COVID-19. La pregunta hasta aquí sería ¿Cuáles son los retos que la academia debe asumir para contribuir a la recuperación futura del turismo ecuatoriano?

La intencionalidad es que para que la industria turística ecuatoriana progrese en un mundo de futuro, la proyección debe ir más allá, de asumir un modelo de desarrollo basado en un retorno a la normalidad del pasado, su impulso, debe comprender cómo dar respuestas a

inquietudes que transformen la manera de construir la transformación futura de la economía, desde un enfoque transdisciplinario.

Existe consenso de que la capacidad del turismo para recuperarse dependerá del nivel de confianza del consumidor, que se ve afectado por el alcance de la cobertura de los medios, las intervenciones económicas del gobierno y la intensidad de la imposición de restricciones relacionadas con los viajes nacionales e internacionales, el distanciamiento social, las restricciones a requisitos de hacinamiento y cuarentena.

La realidad indica que investigar las preocupaciones subyacentes por la seguridad personal junto con las creadas por la crisis actual, destino por destino en Ecuador, es un paso crucial para apoyar la recuperación y permitir que los destinos y operadores implementen medidas que tranquilicen y protejan a todos los sectores de la industria. En ese contexto, un concepto guía para pronosticar la selección del destino por parte de los turistas es la imagen del destino. Por lo tanto, es necesario examinar, como la pandemia perturba las imágenes de destinos específicos en Ecuador.

Las dimensiones de las imágenes influenciadas incluyen percepciones de infraestructura de salud, seguridad o asociaciones deterioradas por COVID-19, como vida nocturna, eventos de turismo masivo o percepciones de hacinamiento. Ello implica proporcionar un enfoque metodológico sobre cómo desarrollar y probar en la práctica tales medidas de imagen personalizadas.

De igual manera, la mayoría de los destinos turísticos en Ecuador dependen en gran medida de los viajeros de larga distancia para la compra de sus productos y servicios turísticos. Comprender los impedimentos para sus viajes y las medidas necesarias para desbloquearlos será un requisito de investigación clave en el futuro junto con estudios que respalden el crecimiento del turismo nacional.

Al mismo tiempo, los destinos ecuatorianos están enfrentando el 'doble golpe' de las reducciones subyacentes en los viajes de larga distancia desde mercados clave a medida que

se intensifica la preocupación por los problemas ambientales, en particular el cambio climático. Comprender los requisitos para la diversificación de sus productos de playa principales será importante y la investigación deberá centrarse en la reconstrucción del turismo en un entorno posterior al COVID-19 que requerirá una inversión significativa en productos físicos, servicios y *marketing*.

Por consiguiente, el turismo comunitario se ha desarrollado como una dimensión importante en Ecuador, en este sentido, el enfoque de la investigación en el futuro deberá abordar preguntas sobre si las comunidades anfitrionas deben remodelar su oferta turística para cumplir con las demandas cambiantes de los visitantes posteriores al COVID-19, reenfocar sus ofertas para adaptarse a nuevos mercados a nivel nacional o internacional, en el entendido que la pandemia de coronavirus puede modificar inconscientemente el comportamiento tanto de los turistas como de los residentes de formas importantes que la investigación turística futura debe examinar.

Por ejemplo, la pandemia de coronavirus puede crear profundas marcas en el pensamiento y el sentimiento del turista y cambiar la forma en que este viaja. La investigación psicológica proporciona evidencia de que una amenaza afecta comportamiento de diversas maneras y, a menudo, ocultas, y estos conocimientos pueden ayudar a comprender cómo la amenaza del coronavirus modifica el comportamiento de los turistas: están más alerta, evitan el hacinamiento y prefieren viajar a destinos menos poblados.

En esta misma dirección se puede ver modificado el comportamiento de los residentes, asumiendo conductas de rechazo al turista y al desarrollo del turismo, por miedo a infecciones. Un fenómeno que aún no se ha indagado suficientemente y se necesitan investigaciones futuras para comprender las tendencias xenófobas entre los residentes.

Esta investigación es importante, ya que las percepciones del riesgo son útiles para predecir la demanda turística futura y elaborar estrategias de recuperación adecuadas. También es relevante para la investigación turística COVID-19 debido a los nuevos estándares COVID-19 y las reglas de certificación que las empresas ahora deben adoptar. Las

investigaciones han demostrado que las percepciones de los riesgos pueden diferir entre turistas con diferente país de origen, destino final, edad, sexo y la tipología de viaje, de tal manera que:

• A nivel rural, Ecuador se enfrenta a desafíos que van mucho más allá de la revitalización de sus mercados turísticos, problemas de recomposición de la matriz productiva están presentes, Sin lugar a dudas, la agenda de investigación orientadora de políticas en esta área, en el futuro, debe adoptar metodologías que involucren al turismo como un agente multiplicador de eslabonamientos intersectoriales.

• El sector informal del turismo ecuatoriano es de gran importancia y representa una proporción sustancial de la economía turística. Por lo tanto, se requerirá una investigación orientada a la formulación de políticas para ayudar a reconstruir el turismo a través de su sector informal, y para explorar cómo emplear esquemas de apoyo como las microfinanzas para acelerar el proceso.

• La recuperación del turismo después de la pandemia conducirá a una reorganización en la industria, lo que potencialmente racionará la oferta y, por lo tanto, limitará los impactos ambientales del turismo. Los cambios requieren de mayor integración con otros sectores, en particular, con la salud. A nivel microeconómico, ello estimula a las empresas a adoptar nuevas formas de operar, por ejemplo, reglas de distanciamiento social.

• Es probable que la investigación de las consecuencias del cambio posterior al COVID-19 en varios escenarios turísticos de una manera que sea sensible al destino para los países y comunidades de Ecuador, sea un enfoque importante del trabajo en el futuro.

• La pandemia de COVID-19 en desarrollo muestra la relevancia de un despliegue más amplio de investigaciones históricas sobre el turismo ecuatoriano para aprender valiosas lecciones de política del accidentado pasado del turismo a nivel de país.

En síntesis, es oportuno formularse la siguiente interrogante: ¿Cambiarían los turistas y las empresas turísticas sus comportamientos y actitudes hacia estos nuevos paisajes de servicios COVID-19? Estos y muchos otros campos de investigación se han planteado debido a las condiciones de COVID-19 y, por lo que una pluralidad de lentes teóricos puede ser beneficioso para proporcionar una mejor comprensión de estos nuevos conceptos introducidos en la investigación turística. En consecuencia, la pandemia ha creado un nuevo contexto productico en el que los estudiosos del turismo pueden realizar investigaciones con valiosos beneficios para el usuario final.

Lecturas para el corto, mediano y largo plazo

Dado que es probable que la pandemia remodele la industria del turismo en el futuro previsible, las localidades ecuatorianas tendrán que considerar, a mediano y largo plazo, cómo adaptar sus estrategias turísticas para alinearse con la nueva normalidad que ha engendrado la pandemia. En esta trayectoria, las estrategias de *marketing* y los modelos comerciales tendrán que adaptarse a las tendencias cambiantes y los mercados de origen y, prever nuevos modelos comerciales innovadores y ofertas de productos.

La colaboración público-privada es fundamental para mitigar el impacto de la crisis y para gestionar y mejorar la capacidad de respuesta para garantizar una recuperación rápida. En consecuencia, en todas las localidades ecuatorianas, la cooperación multisectorial y el intercambio de inteligencia entre las autoridades sanitarias locales y los organismos clave del sector privado involucrados en el sector turístico serán fundamentales para los esfuerzos de recuperación. En el contexto posterior al COVID-19, será vital contar con un repositorio central para recopilar datos vitales, incluida la información y las estadísticas correctas para mitigar la perpetuación de la información errónea sobre el alcance de la penetración del virus en estas regiones y su estado de preparación.

En Ecuador se puede realizar un camino que conduzca a la transformación si se produce una innovación institucional, tanto en el lado de la oferta como en el de la demanda del turismo. Puede darse un ajuste institucional en el lado de la demanda del turismo post-COVID-19, a

medida que los comportamientos cambiados de las personas conducen a crear nuevas normas, y formas de gestión del turismo, con acuerdos y orientaciones más locales y ambientales. Por lo tanto, el reinicio que se espera con el ecoturismo, el turismo sostenible, que está en práctica, puede tener finalmente el alineamiento institucional que se necesita. Ello implica que la política turística tendrá que ser más proactiva, asumiendo sistemas más flexibles, capaces de adaptarse más rápidamente a los cambios de enfoque.

A medio y largo plazo, se prevé que la industria de viajes y turismo deberá incorporar la seguridad sanitaria como un nuevo pilar de la sostenibilidad global. El éxito de la industria del turismo post COVID-19 dependerá de la calidad y resistencia de los protocolos de salud y seguridad que inevitablemente gobernarán la industria en el futuro. Esto sería necesario para generar confianza entre los consumidores de turismo, los trabajadores de la industria del turismo y los ciudadanos del país anfitrión de que estarán protegidos y se minimizarán los riesgos para la salud. En consecuencia, los protocolos de salud y seguridad serían un componente competitivo clave del paquete de recuperación y resiliencia posterior al COVID-19. Estos protocolos deberán coordinarse y armonizarse con todos los proveedores locales a lo largo de la cadena de valor del turismo.

La implementación de estos protocolos implicará importantes reestructuraciones comerciales y ajustes de infraestructura, y reentrenamiento de los empleados, en los hoteles y el sector del transporte, así como en los distintos puntos de entrada y puertos. Medidas como la introducción de pagos digitales y sin contacto, y otras tecnologías integradas para permitir la automatización, en hoteles o en tiendas minoristas, deberán ser implementadas.

El sector turístico ecuatoriano presenta una gran fragmentación del mercado, es necesario superar las barreras que obstaculizan las relaciones entre el sector público, privado y las comunidades locales, y que ello contribuya a elevar la capacidad de realizar inversiones de alto impacto en *marketing* y comunicación. Es prioritario promover la integración entre empresas y comunidades a través de modelos de red, clubes de productos, clústeres turísticos para establecer redes productivas y comerciales para compartir inversiones y habilidades especializadas.

El estudio identifica el impacto de la pandemia en la industria del turismo, específicamente cómo se interrelacionan cada uno de los componentes afectados y cómo enfrentar esta, desde la industria turística ecuatoriana, para gestionar la recuperación del sector. A nivel práctico tiene implicaciones políticas y sociales que permite a los responsables de la toma de decisiones, elaborar estrategias y planes para reducir el impacto de la pandemia en la industria del turismo. La naturaleza de interrelación de la industria del turismo requiere que los responsables políticos conciban la industria desde una perspectiva ventajosa más holística. Estos eventos aún están en progreso, por lo tanto, muchos de los temas pueden no ser relevantes mientras se realizó este estudio. Por lo tanto, se aconseja a los estudios futuros que continúen observando la situación para encontrar más direcciones de investigación.

CONCLUSIONES

La pandemia COVID-19, es una crisis de salud de grandes dimensiones, que induce a una transformación radical del orden económico, político y cultural, de naturaleza global-local. Lo nuevo en este escenario, es el impacto cada vez más intenso de sus consecuencias. Se necesitan estructuras institucionales globales más allá de la Organización Mundial del Turismo para ayudar a la industria del turismo a prepararse y responder a las emergencias sanitarias globales.

El COVID-19 ofrece lecciones sorprendentes para la industria del turismo, pero además para los responsables políticos y los investigadores del turismo sobre los efectos del cambio global. El desafío ahora es aprender colectivamente de esta tragedia global para acelerar la transformación del turismo sostenible. El reforzamiento del gasto en salud pública y la mejora de las emergencias sanitarias son vitales para la recuperación del turismo post-COVID-19.

Las restricciones impuestas por la emergencia COVID-19, han tenido un impacto significativo en la confianza de los turistas para volver a frecuentar el territorio de Ecuador, por lo que eliminar incertidumbres para turistas y empresas del sector es el denominador, común para un reinicio.

La oferta natural del destino y el riesgo potencial de crisis en función de las diferentes dimensiones ambientales, han sido factores significativos y determinantes en las limitaciones de la movilidad de los viajeros. La elección del destino de viaje para el turista es determinada por la situación de salud e infección de los países destinatarios y los costos de una posible prevención, lo que implica movilizar medidas que generen confianza y seguridad en el destino.

Ante la evolución del sector a medio y largo plazo, es necesario crear un sistema que supere los límites inherentes a la fragmentación del mercado, poniendo en marcha acciones que potencien los elementos distintivos de la oferta turismo y al mismo tiempo facilitar seguridad, confianza y movilidad dentro del territorio.

La pandemia ha desplazado la demanda turística hacia lugares naturales o pueblos históricos que antes eran pocos frecuentados. Captar esta tendencia, implica potenciar la capacidad de alojamiento de estos destinos, con el fin de acelerar la consolidación de estos lugares como destinos turísticos a frecuentar en una lógica de mediano y largo plazo.

Se debe alentar a los residentes locales, a visitar las atracciones locales debido a su conocimiento de la situación de la epidemia local y, por lo tanto, podrían tener más confianza para realizar actividades relacionadas con el turismo con la familia en las áreas locales. Es probable que el localismo y el desarrollo de una forma de viaje más localizada, sea un tema importante dentro de las estrategias exitosas de recuperación del turismo.

Las instalaciones de alojamiento tendrán que adoptar modelos de negocios flexibles y resistentes, aprovechando las herramientas digitales para mejorar, creando experiencias de viaje a la medida y el nivel de lealtad del cliente. En este ámbito la configuración del territorio ecuatoriano tendrá como base la sostenibilidad turística, sustentada en la promoción de la cultura y las tradiciones.

El incremento de la resiliencia del sector, frente a acontecimientos que dañan su desenvolvimiento, es una urgencia; una posible solución, es la introducción de modelos

adaptativos basados en manejo de riesgo en toda la cadena productiva del sector, es esencial, para salvaguardar la salud y la seguridad de los huéspedes en caso de desastres.

Durante la pandemia, el uso de la tecnología digital en la gestión turística ha crecido. Es necesario canalizar al máximo el flujo de información para promover las atracciones, través de un ecosistema digital integrado, e interconectado entre operadores. Ello muestra la importancia de fortalecer la formación de todos los miembros de la cadena turística para que desarrollen habilidades digitales y que ello les permita aprovechar el potencial que ofrece la aplicación de las TIC al sector.

Es importante señalar que la confluencia actual de destinos que luchan por empezar de cero, el creciente deseo global de desarrollo sostenible, en la que se encuentran ahora la mayoría de los turistas potenciales, significa que los elementos necesarios para una transformación del turismo están alineados. En este contexto, la cooperación intergubernamental en la región es un imperativo y exige prestar atención a los operadores de transporte (aerolíneas, cruceros, y operadores logísticos) para facilitar su tránsito.

Los programas de turismo y las universidades se enfrentan a una reducción de la participación de los estudiantes, el patrocinio de la industria y el gobierno y la financiación de la investigación. Los investigadores del turismo deben encontrar nuevas formas y fuentes para realizar investigaciones que aborden el distanciamiento social, respetando los problemas de salud mental y privacidad de las partes interesadas afectadas por COVID-19.

Investigar cuestiones pedagógicas tales como cómo hacer que el diseño y la impartición de planes de estudios turísticos sean más resilientes, ágil y actualizado para desarrollar graduados con habilidades flexibles y transferibles a otras industrias también es igualmente importante.

REFERENCIAS

Banco Central del Ecuador (2018). Ministerio de Interior, Instituto Nacional de Estadísticas y Censo. Recuperado de: https://www.elcomercio.com/tag/banco-central-ecuador

Banco Central del Ecuador (2019). Ministerio de Interior, Instituto Nacional de Estadísticas y Censo. Recuperado de: https://www.elcomercio.com/tag/banco-central-ecuador

Banco Central del Ecuador (2021). Ministerio de Interior, Instituto Nacional de Estadísticas y Censo. Recuperado de: https://www.elcomercio.com/tag/banco-central-ecuador

Brouder, P. (2020). Reset redux: possible evolutionary pathways towards the transformation of tourism in a COVID-19 world, Tourism Geographies. https://doi.org/10.1080/14616688.2020.1760928

Camino Solórzano, M. (2020). Plan de estrategias para la reactivación económica cantón Chone. Universidad Laica, Eloy Alfaro de Manabí. Organización Territorial Multidisciplinario Dirección del observatorio territorial multidisciplinario. Recuperado de: https://departamentos.uleam.edu.ec/observatorio-territorial/files/2020/09/Propuesta-de-Reactivaci%C3%B3n-Econ%C3%B3mica-de-Chone-comprimido.pdf

CEPAL (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on the tourism sector in Latin America and the Caribbean and options for a sustainable andresilient recovery. Naciones Unidas, *Serie: International Trade* (15). Recuperado de: https://www.cepal.org/apps

Díaz Rodríguez, N. (2021). Propuesta de programa de acciones para el desarrollo del turismo accesible en Ciudad. Caso Manta-Ecuador. Tesis Doctoral, Universidad de la Habana, Cuba

Félix, A.G. y García, N. (2020a). Comportamiento del turismo provincial de Manabí, dada la nueva normalidad por la afectación del virus COVID-19. Ministerio de Turismo del Ecuador. Recuperado de: https://servicios.turismo.gob.ec/descargas/Turismo-cifras/Publicaciones/DespuesCovid/Comportamiento-Covid-VERSION-FINAL_JSP.pdf

Félix, A.G. y García, N. (2020b). Estudio de pérdidas y estrategias de reactivación para el sector turístico por crisis sanitaria COVID-19 en el destino Manta (Ecuador). *Revista Internacional de Turismo, Empresa y Territorio*, *4* (1), 79-103. https://doi.org/10.21071/riturem.v4i1.12743

Félix, A.G., García, N. y Vera, R. (2020). Participatory diagnosis of the tourism sector in managing the crisis caused by the pandemic (COVID-19). *Revista* Interamericana de Ambiente y Turismo Interamerican Journal of Environment and Tourism. Print version. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-235X2020000100066

Fennell, D. A. y Bowyer, E. (2020). Tourism and sustainable transformation: A discussion and application to tourism food consumption. Tourism Recreation Research, *45*(1), 119–131. https://doi.org/10.1080/02508281.2019.1694757

García Reinoso, N. (2021). Segmentación por motivaciones y valoración del turismo interior en el destino Manta, Manabí, Ecuador. *Innovar, 31*(80). https://doi.org/10.15446/innovar.v31n80.93664

Gössling, S., Scott, D. y Hall, C. 2020. Pandemics, tourism and global change: a rapid assessment of COVID-19. Journal of Sustainable Tourism. doi:10.1080/09669582.2020.1758708

Gretzel, U., Fuchs, M., Baggio, R., Hoepken, W., Law, R., Neidhardt, J., y Xiang, Z. (2020). *e-Tourism beyond COVID-19: a call for transformative research. Information Technology & Tourism.* doi:10.1007/s40558-020-00181-3

Jamal, T. y Budke, C. (2020). Tourism in a world with pandemics: local-global responsibility and action. *Journal of Tourism Futures*, 6 (2).181-188. https://doi.org/10.1108/JTF-02-2020-0014

Kampel, K. (2020). COVID-19 and tourism: Charting a sustainable, resilient recovery for small states. A Special Focus on COVID-19 and the Commonwealth. ISSUE 163

Maza, E.; Rojas, H. y Soledispa, G. (2020). El impacto socio-económico del COVID-19 en los Centros de Turismo Comunitario de las provincias de Guayas y Santa Elena. *Informe de coyuntura Nro. 6.* Centro de Investigaciones Económicas- CIEC Escuela Superior Politécnica del Litoral-ESPOL. Recuperado de: http://www.espol.edu.ec/es/noticias/espol-elabora-informe-sobre-el-impacto-socioecon%C3%B3mico-del-covid-19-en-centros-de-turismo

Ministerio de Producción, Comercio Exterior, Inversiones y Pesca. (2020). COVID-19 en el Ecuador Impacto Económico y Perspectivas. Recuperado de: https://www.produccion.gob.ec/wp-content/uploads/2020/05/Boletin-Impacto-Covid-19.pdf

MINTUR (2018). Perfiles de Turismo Internacional (2017). Turismo en Cifras. Ecuador Ama la Vida. Publicación del Ministerio de Turismo – MINTUR. Quito, septiembre 2018. Recuperado de: https://servicios.turismo.gob.ec/index.php/turismo-cifras/2018-09-24-21-06-03/perfiles

Mora Pisco, L. (2021). Programa de desarrollo estratégico del turismo internacional como factor de cambio de la matriz productiva de Ecuador. Tesis Doctoral, Universidad de La Habana, Cuba

OECD (2020a). Mitigating the impact of COVID-19 on tourism and supporting recovery. *OECD Tourism Papers*, 2020/03, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/47045bae-en

OECD (2020b). Rebuilding tourism for the future: COVID-19 policy responses and recovery. Tackling coronavirus (COVID 19): Contributing to a global effort. oedcede.org/coronavirus

Pinargote Montenegro, K. G., Loor Chávez, T. D. (2020). El COVID-19 y su impacto económico en las empresas hoteleras de Manta-Ecuador*. Revista ECASINERGIA*. Enero - Abril 2021 12(1). 152-168. Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas. Universidad Técnica de Manabí. Portoviejo, Ecuador. Recuperado de: https://www.revistas.utm.edu.ec/index.php/ECASinergia

Polyzos, S., Samitas, A. y Spyridou, A. E. (2020). Tourism demand and the COVID-19 pandemic: An LSTM approach. *Tourism Recreation Research*, 1–13. https://doi.org/10.1080/02508281.2020.1777053

Quevedo-Vázquez, J. O., Pinzón-Prado, L. T. - Vásquez-Lafebre, L. M. Quevedo-Barros, M. R. (2020). Impacto del COVID -19 en el emprendimiento del sector turístico en el Ecuador. *Revista Científica Dominio de las Ciencias, 6*(3). 1352-1367 Recuperado de: http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index

Rivas Tello, A. C. (2020). Impacto del COVID 19 en los Guías de Turismo del Ecuador. *Ecuadorian Science Journal*, 4(2), 1-6. https://doi.org/10.46480/esj.4.2.67

Rogerson, C. y Baum, T. (2020) COVID-19 and African tourism research agendas, *Development Southern Africa, 37*(5). 727-741. 10.1080/0376835X.2020.1818551

Shih-Shuo, Y. (2020). Tourism recovery strategy against COVID-19 pandemic. *Tourism Recreation Research*. 10.1080/02508281.2020.1805933

Sigala, M. (2020). Tourism and impacts and implications for advancing and COVID-19: resetting industry and research, *Journal of Business Research.* https://doi.org/10.1016/j.jbusres

Tianyu Ying, Kaiyun Wang, Xinyi Liu, Jun Wen y Edmund Goh (2020). Rethinking game consumption in tourism: a case of the 2019 novel coronavirus pneumonia outbreak in China. *Tourism Recreation Research*, 10.1080/02508281.2020.1743048

WTTC. (2020). *Latest research from WTTC*. World Travel y Tourism Council (WTTC). Recuperado de: https://www.wttc.org/about/media-centre/press-releases/press-releases/2020/latest-research-from-wttc-shows-an-increase-in-jo bs-at-risk-in-travel-and-tourism/

Zenker, S. y Kock, F. (2020). The coronavirus pandemic. A critical discussion of a tourism research agenda. *Tourism Management 81.* Contens lists available at ScienceDirect. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2020.104164

Promoción de las Metodologías Activas para la transformación de la práctica pedagógica en las Unidades Tecnológicas de Santander

Promotion of Active Methodologies for the transformation of pedagogical practice in the Technological Units of Santander

Promoção de Metodologias Ativas para a transformação da prática pedagógica nas Unidades Tecnológicas do Santander

Alejandro Bianchá Hernández
alejobiancha@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-3248-1198

Unidades Tecnológicas de Santander (UTS), Colombia.

Artículo recibido en julio de 2021, arbitrado en septiembre de 2021 y aprobado en octubre de 2021

RESUMEN

El proceso educativo universitario, se ha visto influenciado por la construcción de la sociedad del conocimiento, por ello, las prácticas pedagógicas han debido adaptarse, incluyendo estrategias novedosas, sin embargo, en un acercamiento a la realidad institucional, pese a que el docente diseña Metodologías Activas para el Aprendizaje (MAA), en su planificación se aprecian actividades enmarcadas dentro del enfoque tradicional, ante esta realidad el objetivo de la investigación es generar un cuerpo de lineamientos para la promoción y uso de las MAA en las Unidades Tecnológicas de Santander (UTS). La Investigación fue cualitativa-documental, desarrollada desde el paradigma fenomenológico-interpretativo, mediante la construcción de un estado del arte que sistematiza los lineamientos que orientaran la práctica pedagógica de los docentes que administran los programas académicos de la institución, para generar un cambio en el proceso educativo y trascender hacia una enseñanza centrada en el estudiante, articulada con el modelo de formación por competencias.

Palabras clave*: metodologías activas*; *práctica docente; estrategias novedosas; competencias; enseñanza* y *aprendizaje*

ABSTRACT

The university educational process is influenced by the construction of the knowledge society; therefore, pedagogical practices have had to be adapted. This included the application of novel strategies. However, in an approach to the institutional reality, despite the fact that the teacher designs Active Methodologies for the Learning (MAA), there is evidence of the planning process within the traditional approach. The objective of the research was to generate a series of guidelines for the promotion and use of the MAA in the Technological Units of Santander (UTS). The research was qualitative-documentary, based on the phenomenological-interpretive

paradigm, through the construction of a state-of-the-art compilation, which resulted in the systematization of guidelines that will orient the pedagogical practice of the teachers who administer the academic programs of the institution, so as to generate change geared towards a student-centered teaching, articulated with the competency training model.

***Keywords**: active methodologies; teaching practice; novel strategies, competencies; teaching-learning*

RESUMO

O processo educativo universitário é influenciado pela construção da sociedade do conhecimento, por isso, as práticas pedagógicas tiveram que se adaptar, incluindo estratégias inovadoras, porém, em uma aproximação à realidade institucional, embora o docente projete metodologias ativas para a aprendizagem (MAA), em seu planejamento se apreciam atividades no enfoque tradicional, ante essa realidade o objetivo da pesquisa foi gerar um corpo de diretrizes para a promoção e uso das MAA nas Unidades Tecnológicas do Santander (UTS). A pesquisa foi qualitativa-documental, desenvolvida a partir do paradigma fenomenológico-interpretativo, mediante a construção de um estado da arte, do qual resultou a sistematização de um corpo de diretrizes que nortearão a prática pedagógica dos docentes que administram os programas acadêmicos da instituição, para gerar uma mudança e transcender para um ensino centrado no estudante, articulado com o modelo de formação por competências.

***Palavras-chave:** metodologias ativas; prática docente; estratégias inovadoras; competências; ensino e aprendizagem*

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, a la luz de la construcción de la nueva sociedad del conocimiento, las Instituciones de Educación Superior han debido buscar estrategias pedagógicas para dar respuesta a las nuevas exigencias del modelo de formación por competencias, el cual está centrado en el estudiante y pretende crear en él las capacidades de saber-ser, saber-conocer, saber hacer y saber convivir, con el fin de contribuir con su desarrollo integral y otorgarle las herramientas necesarias para que se incorpore satisfactoriamente al mundo laboral.

De tal manera que como lo plantea la UNESCO (2020) en su consulta para los futuros de la educación, las instituciones deben generar estrategias con la mirada puesta en el 2050 y más allá, aprender a transformarse para reexaminar y replantear la manera en que la educación y el conocimiento pueden contribuir al bien común mundial, a través de un enfoque pedagógico que ve el aprendizaje como un proceso de desarrollo permanente que se da de manera continua y a lo largo de toda la vida.

Efectivamente, debido a las transformaciones sociales y a las tendencias mundiales que dan respuesta a nuevas concepciones y enfoques pedagógicos han surgido dentro de las instituciones de educación superior estrategias didácticas que favorecen desde las políticas educativas, la construcción de un modelo curricular actualizado que responde a estas demandas, por lo cual se ha incorporado a sus diseños la educación basada en competencias, entendidas según Simonovis y Simonovis (2016), como aquellas que incluyen motivos, rasgos y autoconceptos, que a su vez derivan en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que potencian el aprendizaje. Por consiguiente, este proceso de trasformación ha permeado las prácticas pedagógicas de los docentes responsables de orientar la enseñanza y el aprendizaje.

De hecho, en esta línea discursiva, Rodríguez y Hernández (2018), plantean que "los docentes latinoamericanos de hoy enfrentan escenarios de alta complejidad en el marco de sus prácticas cotidianas en aula" (p.509), pues desde la academia se les exige una enseñanza para la inclusión, desde la política alcances mínimos en accesos, aprendizajes y permanencia, y desde la sociedad se requiere de aprendizajes relevantes y contextualizados.

Razón por la cual es necesario que el docente en su rol de mediador utilice estrategias y metodologías que contribuyan al trabajo cooperativo, colaborativo y competencial del estudiante como una oportunidad de construir su propio aprendizaje para la vida, en el entendido de que las estrategias refieren el área del saber, más el enfoque de intervención que tenga el docente y tal como lo expresa Barreto (2006) "no se reduce a un proceso de carácter instrumental, representa una actividad compleja, incierta, dinámica, que requiere de pericia para ser llevada a cabo con éxito" (p.55).

En la postura de las UTS (2020) y bajo el modelo de formación que actualmente desarrolla, se requiere de un docente que más que facilitador sea mediador del aprendizaje, y "promueva un espacio libre para el debate, según los diferentes procesos y proyectos que se atienden desde la institución universitaria hacia las comunidades y la sociedad, a través del intercambio de saberes" (p.13), desde una práctica pedagógica cónsona con el proceso educativo sumado al uso adecuado de las TIC, para la formación integral de los ciudadanos. Dicho de otra

manera, las estrategias deben trascender hacia el desarrollo de competencias que le permitan al estudiante comprender e incorporar el contenido a su estructura conceptual, transformarlo en aprendizaje significativo y convertirlo en conocimiento útil.

A tal efecto, dentro de este proceso de transformación la pieza clave del cambio es el docente, quien debe utilizar metodologías y prácticas pedagógicas innovadoras, que promuevan la adquisición de competencias útiles, por lo cual tal como lo señalan Campillay y Meléndez (2015) se hace imperativo "la aplicación y uso de metodologías activas de enseñanza, que permitan a los estudiantes promover, adquirir y/o consolidar competencias transversales necesarias para su formación integral" (p.2), es decir, trabajo en equipo o colaborativo, aprendizajes en contextos reales, estudio de casos, entre otras.

Cabe destacar que el uso de estas metodologías dentro de las instituciones educativas que rige el sistema universitario colombiano tienen fundamento legal a partir del Artículo 27 de la Constitución Política Colombiana (1991), la cual establece que "el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra", lo que favorece la acción de un docente interesado por aprender y ampliar sus estructuras cognoscitivas, transmitiendo ese interés a sus estudiantes. Adicionalmente, este llamado se soporta mediante el Decreto 1330 de 2019, que en su Artículo 2.5.3.2.2.6, sobre "Definición de metodología" las conceptualiza como "un conjunto de estrategias educativas, métodos y técnicas estructuradas y organizadas para posibilitar el aprendizaje de los estudiantes dentro del proceso formativo" (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

Sobre la base de estos planteamientos y sumado a la experiencia empírica del investigador, vinculado con su quehacer pedagógico dentro de las Unidades Tecnológicas de Santander (UTS), se ha podido apreciar que existen algunas debilidades en la efectividad de las metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje, ya que se ha evidenciado un enfoque tradicional de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues este último permanece centrado más en el contenido que en las actividades o estrategias de enseñanza para promover la autonomía y reflexión crítica en sus estudiantes lo que limita de alguna manera la

transformación de la práctica pedagógica, a luz del alcance que pretende el modelo de formación por competencias.

Esta afirmación se sustenta en las observaciones preliminares del investigador, en la realidad institucional, donde pareciera que, pese a que el docente diseña Metodologías Activas, en la planificación de su práctica pedagógica en la realidad se aprecia que aun aplica estrategias signadas por un enfoque tradicional de los procesos de enseñanza y aprendizaje, centrado en el contenido más que en la construcción del conocimiento. Ante esta realidad es pertinente preguntarse ¿Cuáles son las directrices que debe orientar la práctica pedagógica de los docentes de las UTS para el uso adecuado y pertinente de las metodologías activas?

Para dar respuesta a esta interrogante se plantea como objetivo de la investigación: generar un cuerpo de lineamientos para la promoción y uso de las Metodologías Activas del Aprendizaje en las Unidades Tecnológicas de Santander (UTS).

MÉTODO

La presente investigación se sitúa dentro del enfoque cualitativo, el cual según Bogdan (1998) constituye un "conjunto de supuestos sobre la realidad, sobre como se conoce, los modos concretos, métodos o sistemas de conocer la realidad, desde el punto de vista ontológico, epistemológico y metodológico" (p.23). Por tanto, su concreción permitirá generar una serie de lineamientos desde el análisis de la efectividad de las metodologías activas para el aprendizaje en la transformación de la práctica pedagógica docente de las UTS.

La investigación se llevó a cabo a través de la investigación cualitativa-documental, pues tal como lo expresa la UPEL (2006) consiste en "ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medio impresos, audiovisuales o electrónicos" (p. 15), que para los fines de este estudio deviene de la revisión de artículos y referentes relacionados con el uso de las Metodologías Activas (MAA), dentro de la práctica pedagógica del docente.

Esta revisión documental fue expresada mediante la elaboración de un estado del arte sobre los puntos críticos a partir de los cuales se realizó la contrastación y comparación de los aspectos afines al tema de estudio, para establecer las categorías que dieron paso a la construcción del cuerpo de lineamientos orientadores para la promoción y uso de las Metodologías Activas del Aprendizaje en las UTS, tomando en consideración las necesidades manifiestas en la revisión documental que se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Punto de análisis para la elaboración del Estado del Arte

Temática	Autor/año	Puntos de Análisis
Modelo de formación por competencias	*Tuning Proyect* (2007)	Para la transformación es necesario que el docente adapte su práctica pedagógica y desarrolle estrategias novedosas, interesantes y activas que promuevan el dinamismo y la participación del estudiante
	Tobón (2008)	Es necesario entender que las competencias simbolizan procesos complejos de desempeño en determinados contextos, integrando saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir,
Evaluación por Competencias y resultados de aprendizaje	Tobón (2005)	Se debe considerar el carácter apreciativo de la evaluación, como un proceso para generar valor a lo que las personas aprenden
	ANECA (2020)	Considerar que los resultados del aprendizaje, son los que expresan el nivel de competencia adquirido por un estudiante
Metodologías Activas para el Aprendizaje	Quiroz y Maturana (2017)	Necesidad de repensar los diferentes elementos y actores que dan vida a la formación: profesor, alumno, materiales, evaluación, contenidos, actividades, tecnologías y metodologías
	Gutiérrez y Ayala (2021)	Es necesario concebir la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación como un proceso único, para plantear nuevas formas didácticas vinculadas con el uso de las MAA, que permitan mejorar la educación superior
	Perranaud (2000) y Serrano (s.f).	Tipos de Metodologías activas. Aprendizaje Basado en Proyectos
	Bernabeu y Cónsul (2021)	Tipos de Metodologías activas. Aprendizaje Basado en Problemas
	Consultoría Estratégica en Educación	Tipos de Metodologías activas. Aprendizaje Basado Estudio de Casos

RESULTADOS

Con la finalidad de consolidar las bases teóricas de las cuales derivaron las orientaciones para la promoción y uso de las Metodologías Activas del Aprendizaje en las UTS, se elaboró el siguiente estado del arte.

Estado del Arte

Modelo de formación por competencias

El modelo de formación por competencias, según *Tuning Proyect* (2007) constituye "un espacio de reflexión de actores comprometidos con la Educación Superior, que, a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina" (p.13), razón por la cual representa una herramienta fundamental dentro del proceso de movilidad académica que requiere la internacionalización curricular.

Por ello se ha convertido en la vía idónea para dar respuesta a los desafíos que ofrecen los nuevos enfoques pedagógicos y atender las demandas que han surgido a partir de los acuerdos internacionales y las políticas de Estado vinculadas con la transformación educativa, social, económica y cultural que requiere el mundo actual. De tal manera que para alcanzar dicha transformación es necesario que el docente también adapte su práctica pedagógica a estas necesidades y desarrolle estrategias novedosas, interesantes y activas que promuevan el dinamismo y la participación del estudiante.

Esto bajo la premisa de que tal como lo expresa Tobón (2008) las competencias simbolizan procesos complejos de desempeño en determinados contextos, integrando diversidad de saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas concretos de la realidad con motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, a fin de contribuir al desarrollo personal del individuo.

Ello mediante estrategias que trascienden la transmisión de información y van hacia la construcción del conocimiento, tomando en cuenta las experiencias de los estudiantes en el desarrollo del acto pedagógico, de tal manera que el modelo de formación por competencias se convierte la columna vertebral que orienta los planes y programas curriculares que garantizan el egreso de profesionales universitarios con competencias para responder a las

nuevas formas de trabajo y a los desafíos de la Educación Superior, para la construcción de la nueva sociedad del conocimiento en un mundo globalizado.

Evaluación por Competencias y resultados de aprendizaje

Con base en los postulados que ofrece el modelo de formación por competencias, es necesario considerar la evaluación del aprendizaje, pues como lo indica Tobón (2005) la valoración de dicho aprendizaje ajustado al modelo de formación por competencias se emplea a fin de "resaltar el carácter apreciativo de la evaluación, como un proceso para generar valor (reconocimiento) a lo que las personas aprenden, basado en la complejidad, puesto que tiene en cuenta las múltiples dimensiones y relaciones entre estudiantes y docentes" (p. 250).

En otras palabras, dentro de este modelo la evaluación se realiza tomando en cuenta la interpretación de las evidencias, o productos de aprendizaje, debido a que las mismas deben mostrar las percepciones, condiciones y actitudes presentadas por el estudiante en su proceso de formación, por ello evidencian los saberes aprendidos y el aporte que ha tenido para el conocimiento en su contexto socio-cultural. De modo que los resultados del aprendizaje, son los que expresan el nivel de competencia adquirido por un estudiante, entendiendo que estos tal como lo expresa ANECA -Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación- (2020) son concreciones de las competencias para un determinado nivel y representan el resultado global del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, para emprender el camino hacia la valoración del aprendizaje es necesario conocer los elementos que involucran tanto las competencias como los resultados de aprendizaje, pues en ambos casos deben estar sistematizados mediante un diseño curricular que maneje planes, programas y proyectos adaptados a las tendencias educativas actuales, donde la enseñanza y el aprendizaje están signados por la participación comprometida, autónoma, autorregulada y responsable de los actores del proceso.

En este sentido, ANECA (2020) expresa que el plan de estudios en términos de resultados del aprendizaje requiere dedicación, esfuerzo, recursos y obstáculos a sortear, por lo cual se

asocian directamente con las competencias logradas por los estudiantes, en virtud de que como lo expresa Tobón (2008), la evaluación por competencias implica asumir criterios claros de calidad, sistematización y registro de información, ya que así se podrá incluso detectar fallas y superarlas.

Por consiguiente, las estrategias para valorar los resultados de aprendizaje desde ese modelo de formación deben orientarse hacia prácticas flexibles, sistemáticas, integrales, formativas, consensuadas y contextualizadas, utilizando metodologías activas que promuevan la reflexión crítica en el estudiante para la construcción de su conocimiento y la optimización de las estrategias docentes que le permitan conocer lo que el estudiante ha aprendido y requiere.

Metodologías Activas para el Aprendizaje

La educación superior en los últimos años ha experimentado una transición en sus modelos de formación, por tanto, según Quiroz y Maturana (2017) “existe la necesidad de repensar los diferentes elementos y actores que dan vida a la formación: profesor, alumno, materiales, evaluación, contenidos, actividades, tecnologías y metodologías” (p. 117). De allí han adquirido mayor importancia el empleo de metodologías y estrategias centradas en el estudiante, pues favorecen su rol activo, el aprendizaje significativo, autonomía y reflexión-crítica dentro de la construcción del conocimiento.

En este orden de ideas, conviene mencionar el uso de las Metodologías Activas para el Aprendizaje (MAA), las cuales son herramientas que contribuyen con la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje, por lo cual se requiere de motivación y actitudes positivas dentro del proceso de aprender, por consiguiente, estas metodologías constituyen alternativas que permiten adoptar un cambio que busca girar de la enseñanza tradicional a un enfoque que reduzca la distancia entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación.

En el entendido de que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (PEAE) son un proceso único, ya que fragmentarlo según Gutiérrez y Ayala (2021) genera sesgo distorsionado del

fenómeno, por ello, hay que concebirlo como un proceso único y transdisciplinar, cuyo reto es la "construcción de una nueva visión, a partir de ser humano, sin obviar el ambiente y entorno, como un sistema que se auto-organiza y evalúa, que redefine y reconstruye el proceso educativo en un fenómeno inacabado, auto-organizado y complejo" (p.248-249). Así es innegable concebir el proceso desde los aportes didácticos-pedagógicos del docente.

De modo que como los plantean los autores precitados desde la visión única de estos procesos (PEAE) dará la posibilidad de plantear nuevas formas didácticas que permitan mejorar la educación superior, promoviendo al estudiante universitario a resolver diversos estados problemáticos a otro deseado, con la intervención inseparable de la enseñanza-aprendizaje-evaluación y todos los aspectos concomitantes.

En efecto, dentro de estas nuevas formas didácticas, destaca la efectividad que pueden tener las MAA, pues las mismas centran su interés en favorecer la actividad del estudiante, en un clima donde prevalece la libertad, la responsabilidad de aprender y la toma de decisiones que contribuyen a resolver situaciones problemáticas, construir proyectos, estudiar casos de la vida real, entre otros retos.

En palabras de Quiroz y Maturana (2017), pensar el proceso formativo desde estas metodologías activas "implica pensar la docencia al servicio del estudiante. El docente adquiere un carácter mediador que permite enfocar las disposiciones de aprendizaje profundo, a través de actividades que posibilitan en el estudiante la participación, cooperación, creatividad y reflexión sobre la tarea" (p.122), tal como se muestra en el gráfico 1.

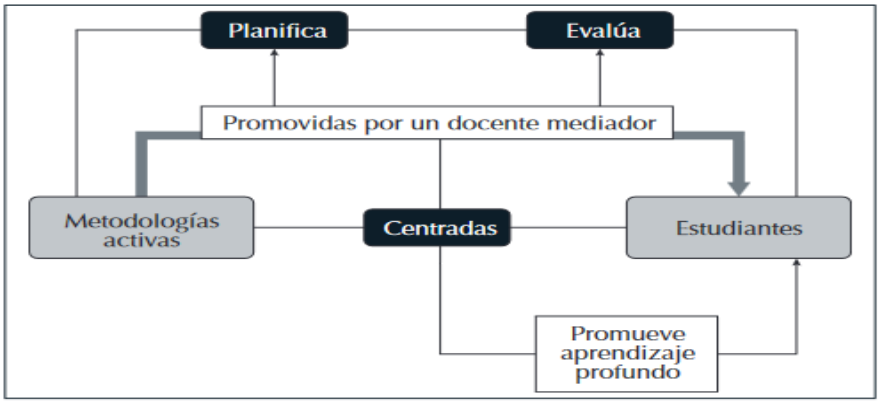


Gráfico 1. **Metodologías activas**. Tomado de Quiroz y Maturana (2017; p. 122)

Al respecto, tomando como referencia el Proyecto Pedagógico Institucional de las UTS (2020), dentro de las MAA más utilizadas destacan las siguientes: a) Aprendizaje Basado en Proyectos; b) Aprendizaje Basado en Problemas y c) Aprendizaje Basado en Estudios de Casos.

Aprendizaje Basado en Proyectos: En adelante ABP, según la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y la Unión Europea (s.f), se define como una estrategia metodológica de diseño y programación, con la cual se implementan tareas basadas en la resolución de interrogantes o problemas, "mediante un proceso de investigación o creación por parte del alumnado que trabaja de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación y que culmina con un producto final presentado ante los demás (difusión) (p.1).

Por tanto, esta representa un modelo que organiza el aprendizaje a través de la planeación y ejecución de proyectos, basado en la propuesta de tareas complejas establecidas a través de preguntas provocadoras o problemas que implican para el estudiante actividades investigativas; para trabajar de forma autónoma o cooperativa y culminar con un producto, por ello según Serrano (s.f) "el docente no promueve la búsqueda de respuestas correctas sino que plantea problemas abiertos y traspasa la responsabilidad de resolver los problemas a los estudiantes" (p.2).

En esta metodología según García (2013), destacan los siguientes aspectos: (a) incluyen un contenido auténtico, (b) el docente sólo es facilitador del proceso, (c) hay metas explícitas de educación, (d) el aprendizaje es cooperativo, (e) favorece la reflexión e incorporación de habilidades en el desarrollo de los proyectos. De modo que es recomendable según Serrano (s.f), promover el uso de contenidos interdisciplinares, incluir la autoevaluación y la coevaluación como parte de la evaluación, tal como lo muestra en el gráfico 2.

Así el ABP ofrece según Perrenoud (2000) las siguientes ventajas: (a) Moviliza saberes para construir competencias; (b) Visibiliza prácticas sociales que aumentan el sentido de los saberes y de los aprendizajes; (c) Permite descubrir nuevos saberes; (d) Genera nuevos aprendizajes en el marco del proyecto; (e) identifica las faltas, en una perspectiva de

autoevaluación y de evaluación-balance; (f) el estudiante toma confianza en sí mismo, reforzando su identidad personal y colectiva y (g) desarrolla la autonomía.



Gráfico 2. **Aprendizaje Basado en proyectos**. Tomado de Serrano (s.f).

Aprendizaje Basado en Problemas: En adelante ABPr, según Bernabeu y Cónsul (2021), constituye un método de enseñanza-aprendizaje en el que éste adquiere conocimientos, habilidades y actitudes a través de situaciones de la vida real. Según los autores su objetivo es "formar estudiantes capaces de analizar y enfrentarse a los problemas de la misma manera en que lo hará durante su actividad profesional, es decir, valorando e integrando el saber que los conducirá a la adquisición de competencias profesionales" (parr. 1).

De tal manera que el aprendizaje basado en esta metodología representa un método centrado en el estudiante y permite que los mismos sean autónomos y más responsables en su proceso de aprendizaje, pues el docente se convierte sólo en mediador del proceso apoyándolo en la búsqueda de soluciones, a modo de guía, supervisor y facilitador, su rol es impulsar el aprendizaje.

De hecho para ITESC (s.f), el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL), trae al proceso educativo las siguientes ventajas: (a) promueve en los estudiantes la responsabilidad por su propio aprendizaje; (b) desarrolla una base de conocimiento relevante caracterizada por profundidad y flexibilidad; (c) desarrolla habilidades para la evaluación crítica y la adquisición

de nuevos conocimientos; (d) desarrolla habilidades para las relaciones personales; (e) desarrolla el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integrada y flexible; (f) incrementa la motivación de sus estudiantes al presentar problemas reales. Estas ventajas, la describe Aula Planeta (2015) en el gráfico 3.



Gráfico 3. Ventajas del aprendizaje basado en problemas. Tomado de Aula Planeta (2015).

Por tanto, el ABPr, es una metodología que favorece en el estudiante el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y competencias para afrontar situaciones del contexto real, y construir y aplicar de forma eficaz el conocimiento, otorgándole significatividad al aprendizaje adquirido, ya que al combinarse los contenidos, con la experiencia previa del estudiante favorece la concreción de soluciones, ajustadas a su cotidianidad.

Aprendizaje Basado en Estudios de Casos: En adelante ABC, desde la postura de la Consultoría Estratégica en Educación (s.f), es un método de aprendizaje que acerca a una situación compleja; además "se basa en el entendimiento comprehensivo de dicha situación el

cual se obtiene a través de la descripción y análisis de la situación la cual es tomada como un conjunto y dentro de su contexto" (p. 5), por tanto, es un método centrado en el alumno, pues son ellos quienes construyen su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias y situaciones de la vida real, para ello, se les involucra en un proceso de análisis de situaciones problemáticas, a las cuales se denomina casos.

De esta manera la metodología se constituye en una práctica docente activa, centrada en el estudiante, pero donde el profesor debe poner en práctica su creatividad, las habilidades para el manejo de grupos, la comunicación efectiva con el alumnado y estrategias que fortalezcan la formación integral del individuo, tal como se expresa en el gráfico 4.

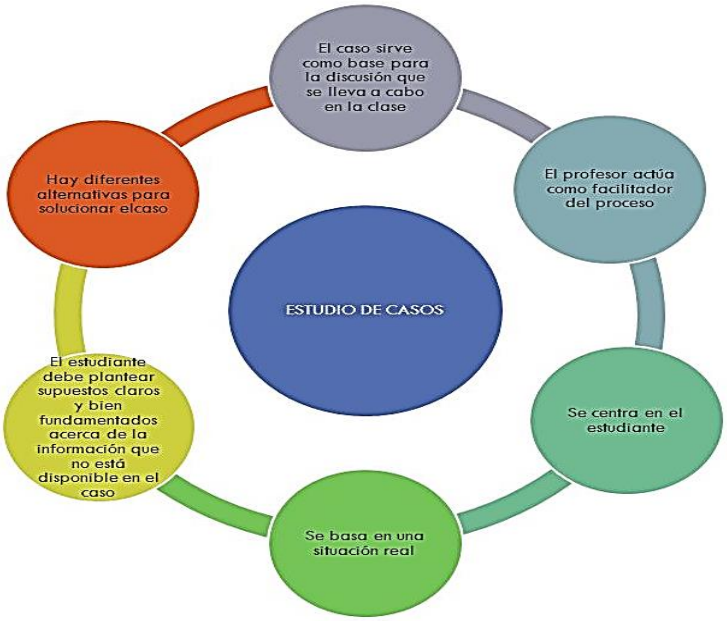


Gráfico 4. **Aprendizaje basado en estudio de casos**. Tomado de https://bit.ly/3rGFbw5

En consecuencia, se puede afirmar que ABC sirve de base para generar dentro del ambiente de la clase el intercambio de ideas y de saberes, debido a que le da al estudiante la posibilidad de elaborar supuestos que atiendan a diversas situaciones, valiéndose de sus experiencias y de los conceptos propios de cada disciplina para dar respuesta a diversos problemas o situaciones, presentando incluso alternativas distintas dentro de un mismo grupo de trabajo, por ello, el docente no se involucra sino que es mediador y actúa como facilitador del proceso, es decir, el alumno es quien da respuesta directa a dicha situación.

Las metodologías antes expuestas muestran sólo algunas de las que el docente puede considerar en la planificación de la enseñanza, pues como indican Webster, et al (2009), cualquiera supone una invitación a que los estudiantes actúen de manera activa en función de los propósitos del curso, por lo que la planificación adquiere un rol relevante en el desarrollo de la clase, en atención a los propósitos formativos de cada disciplina.

La Práctica Pedagógica del Docente en la Educación Superior

Existe una variedad de conceptos cuando se refiere a la práctica pedagógica, pues las mismas se pueden diferenciar incluso según el enfoque epistemológico, y pedagógico que el docente adopte, por ello diversos autores la han caracterizado según el paradigma de profesor, tal como se presenta en el siguiente cuadro 2, referido por Moreno (2002), tomando las posturas de Zeichner (1983) Montero (1987) y Zabalza (1988) de los modelos de práctica, atendiendo a los paradigmas de profesor que han primado en las últimas décadas.

En tal sentido, para dar respuesta al objetivo propuesto en esta investigación se toma la visión de Zuluaga (1999), quien indica que las prácticas pedagógicas son el eje central mediante el cual se configura el saber pedagógico, toda vez que su ejercicio intencionado "nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones" (p. 46).

De modo que, el docente cumple una de las principales funciones dentro proceso educativo, por lo cual debe adecuar sus estrategias didácticas, para formar una nueva cultura en el manejo del conocimiento y del aprendizaje. En este sentido, las prácticas pedagógicas deben comprenderse a la luz de los procesos socio-culturales y de los contextos en los que están inmersas las instituciones educativas, puesto que desde su entorno los estudiantes deben problematizar el conocimiento.

Cuadro 2. Modelos de práctica, atendiendo a los paradigmas de profesor

Paradigma de profesor	Concepción	Enfoque de práctica
Profesor técnico.	Concepción tradicional	Las prácticas son esenciales para adquirir las técnicas del oficio de ser maestro. El esquema tradicional para su desarrollo consiste en: información – observación – imitación de profesores experimentados, clara separación entre la teoría y la práctica.
Profesor psicólogo humanista.	Concepción personalista	Las prácticas son el espacio para contribuir al desarrollo integral del futuro profesor pues le permite acercarse de lleno a la realidad de las instituciones educativas e incidir directamente en ellas. El enfoque de práctica se corresponde con los proyectos sociales comunitarios en cuyo trasfondo subyace la idea de cumplir una misión con las comunidades deprimidas. El practicante se entrega de lleno a contribuir a la solución de problemas de la comunidad.
Profesor Investigador	Concepción orientada a la indagación.	La práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, de los significados otorgados por los protagonistas de la acción y del bagaje que los futuros profesores traen ya a la formación. El enfoque de práctica considera necesario integrar la teoría y la práctica pues supone que la práctica es un espacio para lograr conocimientos nuevos, que deben analizarse a profundidad.

Nota. Tomado de Moreno (2002). Concepciones de práctica pedagógica

En consecuencia es imperativo que los docentes hagan una revisión constante de su práctica pedagógica, considerando para ello las bondades que actualmente ofrece el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, para incorporarlas en el acto educativo y potenciar la autonomía del aprendizaje en sus estudiantes, de una forma flexible y autorregulada, para el alcance de competencias propias de la disciplina, pero cónsonas con su desarrollo integral y la globalización del conocimiento.

Sobre la base de los referentes teóricos mostrados en el estado del arte que deviene de la revisión documental que soporta la investigación, surgen para sistematizar las orientaciones que se persiguen, las categorías de análisis presentadas en el cuadro 3.

En síntesis, estas categorías sistematizan los elementos más significativos encontrados en la literatura revisada, con el objeto de dar respuesta a la necesidad, pertinencia, adecuación y finalidad que debe tener el uso de las Metodologías Activas, como eje central de la práctica pedagógica que el docente como mediador del proceso necesita incorporar en su quehacer educativo para promover en sus estudiantes la construcción del conocimiento, tomando como referencia su contexto.

Cuadro 3. Categorías para la construcción de los lineamentos orientadores

Categorías	Definición
Modelo de Formación por competencias	Enfoque de formación centrado en el estudiante, bajo un espacio crítico-reflexivo que promueve la autonomía y construcción del conocimiento en un ambiente flexible, cónsono con la realidad actual, por lo cual permite la movilidad académica, a la luz de la internacionalización curricular y el proceso de globalización vinculado con la Educación Superior.
Proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación	Asunto complejo, único y transdisciplinar, para la construcción del conocimiento, con base en el contexto, como un sistema que se auto-organiza, se evalúa y reconstruye desde los aportes didácticos-pedagógicos del docente, como mediador.
Práctica pedagógica	Eje central del acto didáctico, mediante el cual se configura el saber pedagógico, para dar respuesta a los requerimientos del modelo de formación, de cara la construcción de la nueva sociedad del conocimiento.
Metodologías Activas	Estrategias novedosas basadas en contextos reales que promueven la participación activa de los alumnos y permean el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, para favorecer actitudes positivas que contribuyen con la construcción del conocimiento y la resolución de problemas concretos de la realidad del estudiante., a saber: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en estudio de casos.

Lineamientos para la promoción y uso de las MAA en las UTS

• **Generar y consolidar desde las UTS**, **un plan de formación para los docentes que administran los diversos programas académicos a fin de proporcionales las herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales necesarias para romper con el paradigma tradicional de enseñanza** y trascender hacia el uso del modelo de formación por competencias, a través del uso de metodologías activas, que a su vez promuevan la adquisición de capacidades propias de la disciplina, cónsonas con la realidad actual, pues como lo menciona Gros (2011) el uso de estas metodologías implica centrar el proceso en las actividades por encima de los contenidos y aunque estos siguen existiendo pero cobran sentido en el contexto donde se desarrollan las estrategias.

En consecuencia, el plan debe incluir en primer lugar un componente general, vinculado con las ventajas que ofrecen las metodologías activas, para luego pasar a su aplicabilidad en aula de clases, donde se incorpore el uso de competencias blandas, como: flexibilidad,

colaboración, comunicación y motivación, pues de esta forma el docente obtendrá los elementos básicos para utilizar adecuadamente las metodologías activas.

• A fin de lograr un cambio significativo dentro de la práctica pedagógica, es imperativo que **las estrategias realizadas por el docente para la enseñanza-aprendizaje-evaluación se centren exclusivamente en las actividades y en el alumno**, por ello él debe considerar que los estudiantes, tal como lo plantea Gros (2011), tienen una implicación activa en su aprendizaje, por tanto requieren un espacio para la toma de sus propias decisiones en cuanto a los elementos necesarios de su aprendizaje, pues de esta manera se promueve la autonomía y autorregulación.

• **La práctica pedagógica del docente, además de contemplar el uso de las metodologías activas debe ser fluida, desarrollada en un contexto de la realidad, con metas alcanzables, medibles en tiempos y resultados de aprendizaje**, por lo cual se requiere que en la planificación del proceso se incluyan técnicas que permitan activar el proceso educativo, las cuales según Barkley, Major y Cross (2014) son: "(a) técnicas para fomentar la discusión en la clase; (b) técnicas de enseñanza recíproca; (c) técnicas que utilizan organizadores gráficos y (d) técnicas centradas en la escritura" (p.26).

• **Para el uso de la Metodologías Activas, es necesario considerar las características de los estudiantes, entre ellas: los conocimientos previos, además de ofrecer nuevos escenarios formativos**, pues tal como lo indica Quiroz y Maturana (2017) "si el aprendizaje se centra en el alumno entonces debe estar centrado en las actividades" (p.128).

Esto en virtud de que es en las actividades donde se despliegan las indicaciones del trabajo a realizar por el estudiante en forma personal o colaborativa para lograr los resultados de aprendizaje propuestos, bien sean conceptuales, procedimentales o actitudinales, con una evaluación acorde a las metodologías activas empleadas, por ende, según los autores no pueden descansar en pruebas o test, sino más bien en productos que permitan evidenciar el nivel de logro de los resultados de aprendizaje.

En síntesis, los lineamientos establecidos se muestran el gráfico 5.

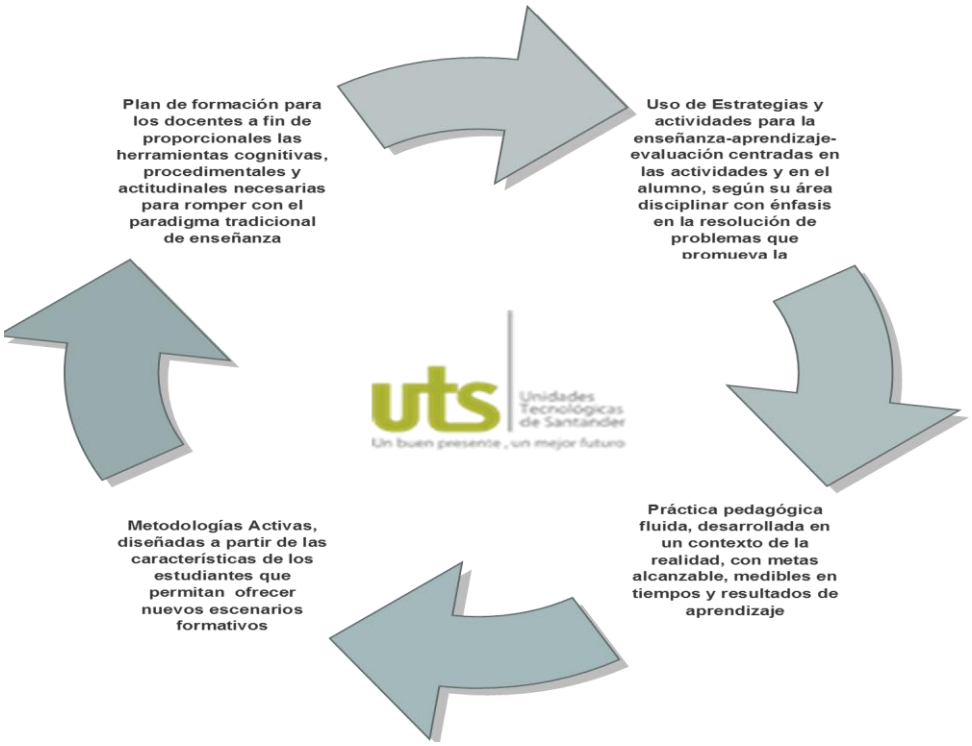


Gráfico 5. **Lineamientos para la promoción y uso de las MAA en las Unidades Tecnológicas de Santander (UTS)**

CONCLUSIONES

En el ámbito de la Educación Superior es necesario que la docencia experimente una trasformación que responda a las necesidades actuales que demanda la sociedad del conocimiento, por ello se requiere de un profesorado con capacidades asociadas al trabajo colaborativo, empáticos y prestos a resolver problemas concretos de la realidad. En este escenario el uso y la implementación de las metodologías activas representan un camino hacia la innovación y una oportunidad para incluir la docencia universitaria a las demandas de los nuevos estudiantes que requiere tanto el Estado colombiano como la nueva sociedad del conocimiento.

Los lineamientos propuestos buscan generar un cambio en el proceso educativo para trascender del enfoque tradicional hacia el modelo centrado en las actividades y por ende en el estudiante, a través del uso de las metodologías activas, tanto en el desarrollo de las

estrategias de enseñanza-aprendizaje como en las de evaluación, adaptado a la formación por competencias.

La ejecución de esta serie de lineamientos puede articular el modelo de formación por competencias, a través de un proceso único de enseñanza-aprendizaje-evaluación, que se ejecute con una práctica pedagógica centrada en el uso de Metodologías Activas, que fomenten un aprendizaje en colaboración con los compañeros, autonomía en sus acciones, y el desarrollo de competencias para la búsqueda, selección y manejo de la información necesaria en su formación personal, académica y profesional.

REFERENCIAS

ANECA (2020). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de los aprendizajes. Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

AulaPlaneta (2015). Ventajas del aprendizaje basado en la resolución de problemas. [Página Web]. Disponible en: https://bit.ly/3xkmLCE / [Consulta 2021, mayo 26]

Barkley, E.; Major, C.; Cross, P. (2014). Collaborative learning techniques. San Francisco: Jossey-Bass

Barreto, N (2006). Terminología esencial en Curriculum e Investigación Educacional. Colección Clase Magistral. N°2. Caracas, Venezuela: FONDEIN-UPEL

Bernabeu, M y Cónsul, M. (2021), Aprendizaje basado en problemas: El Método ABP. En Educrea. Documento en línea. Disponible en: https://educrea.cl/aprendizaje-basado-en-problemas-el-metodo-abp/. [Consulta 2021, marzo 03]

Bogdan, R. (1998). Investigación a los Métodos Cualitativos de Investigación. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Campillay, S y Meléndez N (2015). Análisis de impacto de metodología activa y aprendizaje heurístico en asignaturas de ingeniería. Actualidades Investigativas en Educación, 15(2), 330-346. [Documento en línea]. Disponible en: https://bit.ly/3BVKix9 [Consulta 2021, marzo 03]

Consultoría Estratégica en Educación (s.f). El método estudio de casos. [Documento en línea]. Disponible en https://bit.ly/2TOR6eQ [Consulta 2021, marzo 03]

Gros, B. (2011). Evolución y retos de la educación virtual: construyendo en el siglo XXI. Barcelona, España: UOC

Gutiérrez, O y Ayala, D (2021). El proceso enseñanza – aprendizaje – evaluación (PEAE) una didáctica universitaria. *Horizonte de la Ciencia*, *11*(20), 243-254. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.781

ITESCA (s.f). Aprendizaje Basado en Problemas. Técnicas Didácticas. Programa de Desarrollo de habilidades docentes. Tec de Monterrey. [Documento en línea]. Disponible en: https://bit.ly/3iZVgZM [Consulta 2021, marzo 06]

Ministerio de Educación Nacional (2019). Decreto 1330 del 25 de julio de 2019

Moreno, E (2002). Concepciones de Práctica Pedagógica. Revista de la Facultad de Artes y Humanidades. Segunda época, No. 16 – Segundo semestre de 2002

Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué? ¿Cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, *14* (3), 311-321

Presidencia de la República. Constitución Política de Colombia. (1991). 2da Ed. Legis. [Documento en línea]. Disponible en: https://bit.ly/37aZKHC [Consulta 2021, marzo 06]

Quiroz, J y Maturana D (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73)

Rodríguez, J y Hernández, K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 507-541. http://dx.doi. org/10.20511/pyr2018.v6n1.211

Serrano, J (s.f). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). [Documento en línea]. Disponible en: https://bit.ly/3yaiZga [Consulta 2021, marzo 08]

Simonovis, L y Simonovis, J (2016). Las competencias educativas. Red de investigadores en Educación de América y El Caribe. Documento en línea. Disponible en http//.www.rieac.com

Tobón, S (2005). Formación basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá, Colombia: ECOE

Tobón, S. (2008). Gestión curricular y ciclos propedéuticos. Bogotá, Colombia: ECOE.

Tuning Project (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final. Proyecto *Tuning*. América Latina 2004-2007. [Documento en línea]. Disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningal. [Consulta 2021, marzo 03]

UNESCO (2020). Los Futuros de la Educación. Disponible: https://bit.ly/3fdjbnu. [Consulta 2021, marzo 08]

UPEL (2006). Manual de Trabajos de grado de Especialización y Maestría y tesis doctorales. FEDEUPEL

UTS (2020). Acuerdo No 01 –012. Bucaramanga, junio 25 de 2020

Webster, B., Chan, W., Prosser, M., Watkins, D. (2009). Undergraduates learning expe-rience and learning process: quantitative evidence from the East. *High Education*, 58(3), 375–386. 10.1007/s10734-009-9200-6

Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e historia. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia

Discursos de construcción de masculinidades en un grupo de estudiantes de bachillerato del Estado de México

Discourses on the construction of masculinities in a group of high school students in the state of Mexico

Discursos sobre a construção de masculinidades em um grupo de estudantes do ensino médio no estado do México

Jorge García Villanueva[1]
jvillanueva@upn.mx
https://orcid.org/0000-0003-4994-6756

Irma Yshad Belem Calzada Alfaro[2]
yshadcalzada@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3376-6294

Karla Monserrat Gutiérrez García[2]
karly1811m@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3797-1105

Claudia Ivonne Hernández Ramírez[1]
cihernandez@upn.mx
https://orcid.org/0000-0002-9207-2460

(1)Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.
(2)Instituto Mexicano de la Juventud, Ciudad de México, México.

Artículo recibido en septiembre de 2021, arbitrado en octubre de 2021 y aprobado en diciembre de 2021

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito analizar la construcción de masculinidades en un grupo de estudiantes de nivel medio superior en el Estado de México. El enfoque fue descriptivo e interpretativo del discurso y las prácticas de los sujetos participantes. Se trabajó desde una metodología cualitativa. La técnica fue una entrevista semiestructurada y el instrumento una guía de entrevista. Participaron 10 estudiantes de forma voluntaria, con edades entre los 16 y 18 años, de diferentes semestres; 4 de 2º semestre, 4 de 4º semestre y 2 de 6º semestre; 5 de los 10 participantes además de estudiar, trabajan y ninguno tiene hijos. En los hallazgos, se encontró que la construcción de la identidad masculina está impregnada de ideas, modelos e imágenes que dictan lo que debe ser un hombre. Y como hombres jóvenes son actores importantes de cambio y creación que merecen visibilidad en el tejido social. Se concluyó que el concepto de masculinidades está en construcción constante, pues considerar que es un término unívoco e inamovible significaría aseverar que sólo hay una expresión universal y dominante de ser hombre.

Palabras clave: *masculinidades, juventud, identidad, educación, género*

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze the construction of masculinities in a group of high school students in the State of Mexico. The approach was descriptive and interpretative of the discourse and practices of the participating subjects. We worked from a qualitative methodology. The technique was a semi-structured interview and the instrument was an interview guide. Ten students participated voluntarily, with ages between 16 and 18 years old, from different semesters; 4 from 2nd semester, 4 from 4th semester and 2 from 6th semester; 5 of the 10 participants besides studying, work and none of them have children. In the findings, it was evident that the construction of male identity consisted of ideas, models and images that dictate what a man should be. As young men, they are important actors of change and creation who deserve visibility in the social fabric. In conclusion, the concept of masculinities is under constant construction, since to consider that it is a univocal and immovable term would mean asserting that there is only one universal and dominant expression of being a man.

Keywords: *masculinities; youth; identity; education; gender*

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a construção de masculinidades em um grupo de estudantes de nível médio superior no Estado do México. A abordagem foi descritiva e interpretativa do discurso e das práticas dos sujeitos participantes. Foi trabalhado a partir de uma metodologia qualitativa. A técnica foi uma entrevista semiestruturada e o instrumento um guia de entrevista. Participaram 10 estudantes de forma voluntária, com idades entre os 16 e 18 anos, de diferentes semestres; 4 de 2º semestre, 4 de 4º semestre e 2 de 6º semestre; 5 dos 10 participantes além de estudar, trabalham e nenhum tem filhos. Nas descobertas, verificou-se que a construção da identidade masculina é permeada de ideias, modelos e imagens que ditam o que um homem deve ser. E como homens jovens são atores importantes de mudança e criação que merecem visibilidade no tecido social. Concluiu-se que o conceito de masculinidades está em construção constante, pois considerar ser um termo unívoco e inamovível significaria afirmar que só existe uma expressão universal e dominante de ser Homem.

Palavras-chave: *masculinidades; juventude; identidade; educação; gênero*

INTRODUCCIÓN

Acerca de la categoría de género

El concepto de género fue utilizado en el comienzo de los Estudios de Género (EG) como sinónimo de mujeres, era considerado como lo menciona Scott (1996) neutral y objetivo debido a que, al sustituir la palabra mujeres o sexo por género representaba para el estudio de las

feministas, la búsqueda de legitimidad, al separar el discurso académico de la práctica política feminista. Más adelante, comenzó a perfilarse una corriente teórica más amplia en donde se involucraba el estudio de las masculinidades.

El género, al ser caracterizado como una categoría relacional, se comenzó a emplear para designar relaciones sociales entre los sexos, y sobre todo las representaciones culturales que establecen entre hombres y mujeres (Montesinos, 2002). Si bien la concepción acerca del género femenino y masculino se constituye con base en una diferencia anatómica, es aceptada y reproducida por la sociedad otorgando un sentido a esas diferencias biológicas. A diferencia de este término, el sexo se refiere, específicamente, al hecho biológico de la diferenciación sexual de los humanos en tanto que el género tiene relación con los significados (García Villanueva, 2017).

Por tal razón, es importante separarse de la mirada biológica y enfatizar cómo se otorgan un conjunto de significados, símbolos e ideologías al concepto de género que se construye en los distintos ámbitos sociales y culturales. Bourdieu, en particular, ha expuesto en La dominación masculina lo que a continuación se menciona:

La definición social del cuerpo, y muy específicamente de los órganos sexuales, es el producto de un trabajo social de construcción […] la paradoja consiste en que son las diferencias visibles entre el cuerpo femenino y el cuerpo masculino las que, al ser percibidas y construidas de acuerdo con los esquemas prácticos de la visión androcéntrica, se convierten en el garante más indiscutible de significaciones y de valores que concuerdan con los principios de esta visión del mundo; no es el falo (o su ausencia) el fundamento de esta visión, sino que esta visión del mundo, al estar organizada de acuerdo con la división en género masculino y femenino (1990, p. 20).

De acuerdo con Kaufman (1989) el uso de criterios biológicos para explicar las estructuras del género han sido insuficientes, el género no se trata de un imperativo biológico, debido a que el comportamiento no corresponde a un orden genético universal, lo que está realmente en juego “no es un hombre biológico, sino nuestras nociones de la masculinidad históricamente

específicas, socialmente construidas e incorporadas individualmente" (p. 13). La presente investigación tuvo como propósito analizar la construcción de masculinidades en un grupo de estudiantes de nivel medio superior en el Estado de México.

Aspectos de la construcción masculina

La masculinidad es un constructo del que puede existir o existe una creencia popular y, en ocasiones, generalizada de que es única o se manifiesta de una sola forma, sin embargo, esta idea es equívoca, porque existen tantas formas de masculinidad como hombres o expresiones de masculinidades en el mundo (Caudillo, 2005). El significado de lo masculino es todo un debate social, éste se transforma a partir del mundo de significaciones simbólicas que se constituyen en cómo ser un "hombre". Al respecto, Judith Butler (2007) menciona que los hombres son una ficción cultural porque los modos de ser, pensarse y construirse como sujetos varían de generación en generación, esto dependiendo de la posición otorgada a cada ser, su lugar en la familia, escuela y otras instituciones en las que estarán inmersos, sin dejar de lado que los sujetos están sumergidos en un constante bombardeo de lo que significa "ser hombre".

La masculinidad no se expresa universalmente, ésta se adapta por la cultura y contexto que las atraviesa; "la masculinidad no es meramente exclusiva de un género —son maneras de significar cuerpos, acciones, cualidades, subjetividades, entre otras—. La acción de llorar no es masculina ni femenina en sí, sino en el marco de ciertas disputas alrededor de ellas" (Amuchástegui y Szasz, 2007, p. 63). Por otro lado, Kimmel (1992) plantea que la masculinidad no proviene de un código genético, no flota en una corriente del inconsciente colectivo en espera de ser actualizada por alguien en particular o simultáneamente, sino que la complejidad de las masculinidades radica en su construcción, debido a que se construyen socialmente, cambiando desde una cultura a otra; en una misma cultura a través del tiempo; durante el curso de la vida de cualquier hombre individualmente; entre diferentes grupos de hombres según su clase, raza, grupo étnico u orientación sexual.

La época representa un factor determinante de la forma en que los hombres expresan de diferentes formas su virilidad, crean o reproducen símbolos masculinos que la época demanda.

"Los hombres buscan ser hombre entre los hombres, los jóvenes en la época de la caza y recolección en algunos lugares como Nueva Guinea o Micronesia eran sometidos a pruebas que debían pasar sin sufrimiento como prueba de su virilidad resistiendo estoicamente a torturas físicas o mentales como cazar fieras salvajes" (Castañeda, 2002, p. 42) y aunque en la actualidad ya no se practican tales pruebas, los hombres en las sociedades buscan otras maneras de probar su virilidad en referencia a los modelos o imágenes que surgen. Cabe destacar que la masculinidad, se construye y se expresa en referencia a los modelos e imágenes a los que el varón aspira. Tiene una imagen de sí mismo y del sexo al que pertenece (Salas, 2013).

La masculinidad se construye a partir de aspectos culturales, del contexto y de la época. Además, como plantea Connell (1995) uno de los principales atributos de la masculinidad probablemente radica sobre un discurso de masculinidad hegemónica el cual alude a representar de una manera concreta el género masculino, que se ha adentrado e instalado en la sociedad a través de valores y actitudes que se refieren al conjunto de creencias, que con el fin de mantener el orden y los intereses establecidos, sostienen una posición de "liderazgo" en la vida social, por ello las nociones de masculinidad son históricamente específicas y socialmente construidas e incorporadas (Badinter, 1993; Kimmel, 1992). En este sentido, Bonino (2002) plantea que esta forma tradicional de masculinidad hegemónica, se hace evidente en la vida de los hombres contemporáneos no tanto en su discurso, sino en sus prácticas, es decir, en su posición existencial, modo de estar e incapacidad para el cambio en lo cotidiano.

Connell (1995) clasificó tres tipologías subsidiarias a la masculinidad hegemónica, denominadas subordinada, cómplice y marginal que otorgan ciertas características a la virilidad:

- Masculinidad hegemónica, responde a la lógica aceptada que tiende a reproducir la dinámica del patriarcado (la dominación de los hombres y la subordinación de las mujeres).

• Masculinidad subordinada, entre grupos de hombres, también existen relaciones de dominación y subordinación.

• Masculinidad cómplice, la mayoría de los hombres no responden al tipo ideal de la masculinidad hegemónica. No obstante, colaboran en su manutención porque, de algún modo, el sistema de dominación patriarcal les ofrece ciertos beneficios por el hecho de ser hombres, que no sólo se expresa en el prestigio y el poder sino también en la posibilidad de generar recursos económicos más altos que los de las mujeres y mayor valoración simbólica de sus voces, de sus cuerpos y de su racionalidad.

• Masculinidad marginada, las masculinidades marginadas coinciden con los grupos étnicos que detentan menor poder en el contexto de masculinidades y desarrollo social. Esto configura movimientos continuamente cambiantes, que se definen en situaciones particulares. La marginación, en este caso, se refiere al tipo de relación entre masculinidades (por ejemplo, en las relaciones entre hombres blancos y hombres indígenas o afrodescendientes).

Badinter (1993) propone que el proceso social de la construcción de la masculinidad es de carácter relacional; lo masculino se define en contraposición a lo femenino, los varones aprenden lo que no deben hacer para construir o mantener su masculinidad. El hombre tiene que demostrar, constantemente, así mismo y a los demás que no es homosexual y que no es mujer.

Es pertinente mencionar que la población juvenil se encuentra en constante cambio y hasta hace poco se le otorgó un lugar en la sociedad, por ello los jóvenes podrían considerarse efecto de una condición histórica, esto debido a que los procesos de subjetivación han sido diferentes en cada época de la historia y en cada lugar, puesto que cada sociedad otorga un significado en particular al ser joven “los jóvenes en tanto sujetos sociales, constituyen un universo cambiante y discontinuo, cuyas características son resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente” (Reguillo, 2000, p. 50) por ello el contexto en donde los jóvenes se

desenvuelvan será uno de los factores principales para su conformación como sujetos, esto debido a que la cultura les asigna las formas de comportarse en ciertos espacios.

Ahora bien, para poder hablar de la construcción de las masculinidades en los jóvenes, es pertinente señalar que estos se encuentran inmersos en una red de relaciones e interacciones sociales en donde comparten gustos e intereses en común (Bourdieu, 2000). En este sentido, en la juventud se van trazando procesos de resignificación social y de reconstrucción identitaria, pero, usualmente se remite a considerarla como un espacio de transición, una especie de metamorfosis y no como un estado donde se producen y se crean procesos importantes para los sujetos.

Kaufman (1989) destaca que la masculinidad "se define de manera precisa especialmente durante la adolescencia del individuo [...] es durante este tiempo que el cuerpo sufre un nuevo despertar" (p. 38). Precisamente, por esta razón se consideró importante trabajar con hombres que están en este rango etario para identificar cómo construyen su masculinidad desde diferentes aristas, grupos de socialización, condiciones históricas, sociales, culturales, educativas y políticas, como se señalan en diversas investigaciones (Fonseca, 2008; Sanfélix, 2011; Schongut, 2012; García Villanueva, 2017).

MÉTODO

Para poder tener un acercamiento a las experiencias y vivencias de los hombres jóvenes en torno a cómo construyen su masculinidad se optó por un enfoque de investigación descriptivo e interpretativo del discurso y las prácticas de los sujetos participantes. La metodología fue cualitativa porque es una herramienta que permitió cuestionar, reflexionar y dialogar con los jóvenes, además se hace énfasis en el estudio de procesos sociales, es decir, es un modo de encarar el mundo empírico. De acuerdo con Baz (1998) la investigación cualitativa se caracteriza por las tensiones y dilemas derivados de la complejidad que entrelaza el lenguaje, la interpretación, la condición de los hechos sociales, el tiempo y la historia.

El estudio se llevó a cabo en una institución de nivel medio superior (telebachillerato) ubicado en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México. Para ingresar a la escuela se

solicitó la autorización del director del plantel, se le explicaron los motivos e intereses por realizar la indagación, él solicitó que hubiera control, planeación y que las familias o cuidadores autorizaran el trabajo. Participaron 10 estudiantes de forma voluntaria, con edades entre los 16 y 18 años, de diferentes semestres; 4 de 2º semestre, 4 de 4º semestre y 2 de 6º semestre; 5 de los 10 participantes además de estudiar, trabajan y ninguno tiene hijos. El director del plantel comentó que los chicos se ausentaban, constantemente, y la mayoría causaba muchos problemas.

Se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada, la cual permitió elaborar preguntas como por ejemplo; ¿cómo son los chicos actualmente?, ¿de qué forma resuelven los conflictos?, ¿cómo se llevan con las chicas?, ¿cómo se imaginan en la adultez?, con la libertad de poder entablar una conversación sin dejar de lado las directrices de la investigación, y el instrumento fue una guía de entrevista porque en ésta se tiene trazado un plan de desarrollo y permite el proceder de la entrevista con mayor libertad de acción y agilidad (Ibáñez, 1998). Para la revisión de la información se utilizó la técnica del análisis de contenido porque supone estudiar los contenidos de un material previamente seleccionado para descifrar su significado (Tinto Arandes, 2013).

Análisis y discusión de los datos

Para efectuar el análisis de las experiencias de los hombres participantes se construyó una tabla con las categorías que surgieron del análisis de las entrevistas y sus respectivas definiciones que se obtuvieron del acercamiento a los sujetos, mismas que aparecen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Categorías de análisis

Categorías	Descripción
Vulnerabilidad disfrazada: expresión de lo que no debe decirse	Explora las formas discursivas y expresivas en que los sujetos manifiestan su vulnerabilidad frente a distintos temas
La ley del más fuerte: expectativas de ser hombre	Expresa cuáles son sus concepciones acerca de lo que debería ser un hombre, lo que se espera de un hombre y cómo se posiciona ante los demás
El barrio: mirada y experiencia de lo violento	Alude a su concepción de violencia, cómo actúan y cómo se han relacionado con acciones violentas
Expectativas hacia el futuro: búsqueda de un posicionamiento de ser hombre en la sociedad	Distingue la relación que tienen los jóvenes con la actualidad, la proximidad con el futuro y la nueva posición que tendrán
Contrastes: ventajas y desventajas entre hombres y mujeres	Distingue e identifica las prácticas, las ventajas y desventajas asociadas con las mujeres y su diferencia respecto a los hombres
Vínculo e identidad: experiencias distintas de vivir lo mismo	Explora los elementos característicos en relación con las diferencias y semejanzas entre ellos
La relación con el otro: familia y compañerismo: vínculos cercanos fraternos	Denota como la amistad, el compañerismo o una especie de fraternidad fueron elementos que surgieron en torno a sus relaciones con otros, así como aspectos distintivos de lo afectivo y las expectativas

RESULTADO

Vulnerabilidad disfrazada: expresión de lo que no debe decirse

En esta categoría, los participantes expresaron sus reacciones frente a temas que los colocan en una posición "vulnerable", además mostraron cómo se pueden manifestar situaciones que para ellos resultan difíciles de expresar. Cuando los jóvenes externaron algo que los colocaba en una posición difícil o de vulnerabilidad, su diálogo lo acompañaban en tonos de broma, gracia o risa. En este sentido, Freud (1905) sostiene que "la presencia de numerosas mociones inhibidas cuya sofocación ha acreditado cierto grado de labilidad constituirá la predisposición más favorable para producir el chiste tendencioso" (p.133). Así, en particular componentes singulares como la expresión de la vulnerabilidad en el marco de las normativas de la masculinidad hegemónica puede entrar como motivos de la formación del chiste.

No mames, por gente como tú nos matan en la calle (lo dice en tono de broma y un poco eufórico) P1.
*Mmmm… sí, por ejemplo, mi mamá casi no sale porque pues mi papá no la deja salir y mi papá si anda en donde quiere (lo dice en tono de broma) *Hay risas y, posteriormente, hay silencio*. P2*
A mí me gustaría que no fueran groseras ¿Quiénes no deben ser groseras? (refiriéndose a las mujeres) (Se ríe) Es que son muy groseras, en todo…con la gente, conmigo, pues sí. P3.

La ley del más fuerte: expectativas de ser hombre

Esta categoría alude a lo que significa ser y no ser hombre, es decir, al complejo conjunto de valores jerarquizados socialmente, deseados para los hombres, que se transfieren a través de una normativa hegemónica de género. Entre los atributos y demandas sociales de la masculinidad hegemónica, se encuentran, el poder y el liderazgo al que debe acceder el hombre o en su defecto al que está sometido.

La hegemonía masculina no es la superioridad lograda por la fuerza, es una ascendencia lograda por la capitalización social de ciertos atributos vinculados a determinado colectivo, que permite, avala y legitima el uso de la fuerza sobre grupos e individuos que se encuentren sometidos por quienes sostienen el modelo social hegemónico (Schongut, 2012). En el discurso se expresaron algunas de las demandas que hacen referencia a posicionarse entre los más fuertes o ganadores respecto a otros, y el valor que esto tiene.

Nos podemos poner entre los más valientes, porque pues está chido medir tu fuerza y ver quién es más fuerte […] Nos podemos defender más. P4.
Colula "motivaba" a su equipo diciéndoles frases como: somos hombres no payasos, a mí no me gusta perder, vamos equipo tenemos que ganar a mí no me gusta perder. P5
Diste tu palabra de hombre carnal... un hombre sin palabra no vale nada. P6

El modelo hegemónico de masculinidad y su contraparte femenina a la que se le "asocia con la empatía emocional, la sociabilidad y la pasividad" (Villa, 2015, p. 65) debe ser reprimida en medida de lo posible, se insiste a los varones a no mostrar las emociones que tienen una connotación femenina. En este caso, los jóvenes explicaron en reiteradas, ocasiones, su abstinencia afectiva entre hombres, adjudicando a esas acciones como "verse mal".

No, yo no, como les voy a demostrar amor a mis amigos no, no, no. P7
E: Entonces ¿No los quieres?
Pues no, sólo son mis amigos, a los amigos no se les quiere. P7

Ay sí concuerdo con él. P8
E: Y a esos amigos ¿les darías un abrazo?
No. A un hombre no, a una mujer sí. Y un beso (se ríe). Porque nos vemos mal ¿no? Pues en una situación fea o no sé, que le pase algo feo…pues entonces ya le daría el abrazo, así solamente porque, así como por gusto pues no. P8.
*E: ¿Entre ustedes se abrazan? *P7 y P8 contestaron que no**

Otra característica del modelo de masculinidad hegemónica hace referencia a la heterosexualidad normativa, cualquier actitud, valor, expresión o conducta considerada como femenina se reprime, los jóvenes entrevistados manifestaron una imagen que cumpliera todas las características viriles, que los alejaran de ser poco hombres u homosexuales, reiterando, continuamente, su heterosexualidad evitando algún aspecto cercano a la homosexualidad.

Yo, bueno…yo tengo, respeto las formas, a la sexualidad de ellos (dos compañeros homosexuales), sus motivos que son pues gays, y pues no los veo mal, al contrario, pues los entiendo y los apoyo, pero, si he visto que, pues bueno, pero a mí no me incomoda porque es su decisión de ellos, ¿no? creo que están en su derecho de hacer lo que quieran. P9.

Es importante destacar que el tema de la homosexualidad no se trató directamente por la persona entrevistadora, sin embargo, el participante 9 (P9) mencionó el término porque había presenciado cómo algunos compañeros se relacionan de manera afectiva con otros hombres.

El barrio: mirada y experiencia con el entorno

Respecto a su entorno, los jóvenes comentaron las experiencias que viven y han vivido, como habitantes del Estado de México. Hicieron referencia a “el barrio”, lugar donde se desarrolla la vida comunitaria vinculada a la vida privada. Manifestaron cómo se unen en lo cotidiano con los demás y cómo resuelven sus conflictos. Además, emergió la manifestación de su relación singular con lo violento.

*E: ¿Qué tan lejos viven de aquí? *La mayoría respondió que entre cinco y diez minutos de la escuela*
Sí, no vamos en el mismo salón, pero todos vivimos por aquí, ellos son mis vecinos, señaló a dos de sus compañeros, ellos hasta son primos, señaló más de tres de sus compañeros. P10.

En cuanto a la localidad donde residen, los participantes enunciaron su pertenencia al lugar, al expresar que saben por dónde caminar, conocen los hábitos, las personas y las costumbres propias de la comunidad. Se sienten cómodos en su lugar de origen. La mayoría

respondió que no se iría a otro lugar, ya que donde viven conocen gente e irse a otro lugar sería muy complicado, de todos los que respondieron sólo uno dijo que se cambiaría a donde fuera. No obstante, al preguntarles: ¿Qué les gusta del lugar en donde viven? Después de meditarlo mencionaron lo siguiente:

> **No sé, nunca me había puesto a pensar en eso. Chimalhuacán emergió como parte de su realidad y buscaban que se reconociera el lugar donde habitan, que todas las personas se percataran de su "barrio"*

En relación con las prácticas que llevan a cabo los jóvenes al tener tiempo libre, es notable que muchos de ellos pasan tiempo fuera de su casa, aún cuando existen diversos estilos de vida. Posiblemente, esta interacción cotidiana con la calle como espacio público o como ellos lo llaman el "barrio" sea una extensión de las experiencias aprendidas y socializadas a través de los grupos donde están inmersos.

> *Salir a dar un rol en su moto. P2*
> *Jugar fútbol. P4*
> *Salir a platicar o en moto. P5*
> *Salirse a la calle. P7*
> *Ver a su novia. P9*

Ahora bien, es en el "barrio" donde se pueden vislumbrar rivalidades internas entre los miembros de la comunidad, asimismo da paso a la creación de diversas bandas, ninguno de los entrevistados mencionó ser parte de alguna, sin embargo, al preguntarles: si tuvieran un conflicto en su calle donde se vean involucrados ¿cómo lo arreglarían? Uno de ellos manifestó que acudiría a su progenitor el cual era parte de una banda.

Las bandas centran sus actividades en la calle y llegan a tener enfrentamientos entre las mismas personas del barrio, el joven al relatar su historia lo hacía con altivez al ser su padre el ganador de la disputa y externando el papel que tiene la ley del más fuerte en este caso.

> *…Yo iría por mi papá y por mi tío para cortarlo...les voy a contar una historia bien chida, has de cuenta que mi papá venía así(hace movimientos con su cuerpo simulando caminar, mientras sonríe) y en eso que le dicen de cosas y como mi jefe está bien loquito que dice: no pues yo vengo con mi chavo, pero ahorita regreso y ya me llevó a mi casa y que saca dos cuchillos y en eso...no pues era con Monterrey, cuatro contra mi jefe pero aún así se rifó mi jefe, le dieron dos piedrazos en su cabeza y acá lo abrieron bien gacho y en eso que llega mi tío y se plomea a todos. Y pues es que has de cuenta que mi papá antes era de las bandas y pues por eso empezó la pelea, ya sabes la ley del más fuerte, sí está medio loco. P10.*

Acerca de la forma de resolver sus conflictos la mayoría, en un principio, respondió que sería a través del diálogo, pero, que si no se podía entonces ya lo harían con violencia física, Duschatzky (1999) hace mención de la relación entre la violencia y la vida cotidiana, puesto que si la vida cotidiana se ve amenazada por otra persona este podría convertirse en un riesgo potencial, por ello la violencia puede ser polimorfa, porque opera en el rechazo o riesgo que sienten los sujetos ante diversas situaciones o personas.

> *Yo digo que sí es un conflicto y se puede resolver hablando… y si es con palabras ya ves si te puedes ir, ya te vas, ¿no? Los ignoras, pero ya si ves que va muy en serio yo digo que con violencia [...] una persona que vive cerca de mi familia llegó a un punto en el que quise hablar con él y bueno esa persona insistió meterse en mi entorno personal que pues lo avente y me peleé con esa persona. P7*
> *Pues si que ya te tengan así enfrente y te están empujando o te peguen así primero (hace movimiento asemejando lo que pasaría) ya te tienes que defender, ya no te puedes echar para atrás. P3*
> *[...] yo iba tranquilo acá y un wey sale y me dice de cosas y yo me enojeé porque yo iba tranquilo ni les hice nada y pues ya que los descuento Si bien hicieron evidente que el conflicto no era algo que los asombrara y que sabían cómo reaccionar frente a ello, porque formaba parte de las experiencias de su vida. P10*

Expectativas hacia el futuro: búsqueda de un posicionamiento de ser hombre en la sociedad

Un aspecto importante en torno a la virilidad radica en su papel como productores de conocimiento que colocan las bases para su futuro, además, los chicos, también trabajan, esto les proporciona, un reconocimiento por parte de sus congéneres y las personas adultas que los rodean.

> *Yo pongo toldos, con mi papá. P1*
> *Soy pollero. P2*
> *Yo vendo cosas en los tianguis. P3*
> *Yo soy mecánico, trabajo en el taller con mi papá. P5*
> *Yo trabajo en un camión, soy chofer. P8*

Sin embargo, el futuro es muy próximo en relación con lo que harán después de la preparatoria, brota la incertidumbre de cómo podrán proveer y lograr sus objetivos. Se pronuncian las expectativas acerca del aspecto educativo, como su proximidad. Empero, a través del discurso y sus acciones se percibe, como el futuro se muestra como algo

complicado, muchos saben qué quieren y otros hacen el esfuerzo por imaginarlo. Al preguntarles sobre que quieren estudiar, los participantes respondieron:

> *Ingeniería, en lo que caiga. P3.*
> *Yo trabajar, de médico, (se ríe) no pues en una empresa, bueno, cuando acabe la prepa ja, ja, ja, ya mero. P6.*
> *Yo me veo como una persona empoderada. (Se ríe) Pues una persona con influencia siempre habrá alguien más arriba que tú. Como un pinche narco, quiero empresas, algo así… P10.*

Actualmente, en la sociedad neoliberal el sujeto tiene que autorreferenciar, es decir, dotarse de puntos de referencia y adquirir un valor social a costa de una movilidad social y geográfica sin límite asignable (Castañeda, 2002). En este sentido, el miedo de encontrar valor en un lugar diferente adquiere significado, al expresar que irán a escuelas que no están ubicadas en Chimalhuacán, con personas que, probablemente, ya no serán sus vecinos, familiares y amigos.

Contrastes: ventajas y desventajas entre hombres y mujeres

Esta categoría apareció en el discurso de los participantes, porque aludía principalmente, a las ventajas y desventajas entre los hombres y las mujeres. Se identificaron las prácticas que los hacen diferentes en cuanto a los roles, es decir, al "conjunto de actitudes, atributos y comportamientos que es visto como apropiado para hombres y para mujeres" (Villa, 2015, p. 65).

Uno de los aspectos más destacables es cómo perciben las ventajas y desventajas que tienen ambos géneros. Debido a que en un primer momento la mayoría dijo que los hombres no se encuentran tanto en desventaja en comparación con las mujeres y expresaron lo que ellos consideraban como una ventaja:

> *No te dan arrimones. P1*
> *No haces de comer. P2*
> *No lavas. P3*
> *No planchas. P4*
> *Casi todo es más sencillo para nosotros. P5*
> *Más hábil y más ágil. P6*
> *Tener un poco más de libertades. P7*
> *Más trabajo y más fácil. P8*

Posteriormente, enunciaron algunas desventajas que consideraban tener como hombres.

Que no te mantienen. P1
Tener que ceder mi lugar. P2
Tenemos que realizar más trámites. P3

Sin embargo, hay quienes por medio de oraciones escritas y de manera anónima hicieron visible, algunas desventajas que tienen en comparación a una mujer.

- No tener la misma seguridad
- No puedo usar falda […] no puedo usar zapatillas
- Los hombres se mueren primero
- Los tachan de acosadores
- Se chingan más
- Que son personas que resultan ser violadores
- Que son impulsivos

Como se puede observar en los discursos, el hombre no sólo debe ser masculino, también debe parecerlo, como señala Carlos Fonseca (2008) los hombres se encuentran en la disyuntiva continua de ser demasiado hombres o no ser lo suficientemente y expresar que sí consideran tener desventaja en comparación a la mujer, desde la normativa hegemónica de género no es correcto.

Vínculo e identidad: experiencias distintas de vivir lo mismo

En esta categoría, el vínculo y la identidad se expresaron en el marco de referencia a las experiencias distintas de vivir lo mismo en un determinado espacio y tiempo. La identidad es un constructo que existe entre lo individual y lo colectivo, se va conformando a partir de las diferentes modalidades de la experiencia que el sujeto tiene en toda su red de interacciones personales, aunado a su percepción de éstas y la relación que mantenga en su entorno.

Ahora bien, a la identidad se le atribuye una unidad distinguible que alude a lo cualitativo, por ello, al estar dentro de un grupo se comparten creencias y se encuentran actos similares, en este caso, el gusto por el fútbol, el vivir en la misma comunidad, compartir la institución educativa y ser jóvenes, se puede pensar en un grupo constituido que comparten intereses en común (Bourdieu, 2000).

> *Nos gusta el fútbol…Sí, no vamos en el mismo salón, pero todos vivimos por aquí, ellos son mis vecinos (señaló a dos de sus compañeros), ellos hasta son primos (señaló a más de tres de sus compañeros)… Sin embargo, esto no los hace iguales. Ellos expresaron que no todos los hombres son iguales, se distinguen por su forma de pensar, sus intereses, sus pensamientos, entre otros factores… Cada quien piensa diferente y actúa diferente, […] ahora si que cada quien es como es. P4*
> *Cada quien es distinto, sería complicado definir el cómo se comporta un hombre, porque bueno los hombres, cada uno, bueno…podrán ser iguales en algunos aspectos y muy distintos en otros, depende de cada persona. P3.*
> *Pues porque a algunos les gusta una cosa y a otros, no les gusta lo mismo y no lo puedes obligar a que les guste lo mismo que tú haces, no sé... son diferentes. P5.*
> *[…] Somos varias personas como tal y son diferentes, ¿no? algunos pueden ser como un poco más cerrados, o más groseros, o tienen el carácter muy pesado que otros, por ejemplo, yo tiendo a ser un poco más sociable que por ejemplo mi amigo Rosas comparado que puede ser un poco más cerrado con mis amigos y yo con los de él, entonces somos diferentes con diferentes personas. P6*

Lo que se refleja en estos argumentos es cómo el sujeto se identifica en la pluralidad de grupos a los que está unido y la imagen que tiene de éstos, en los cuales reafirma su pertenencia y diferencia con los otros, esto le ayuda para definir su propia realidad y la de los demás, no pueden ser etiquetables como un todo homogéneo porque es en la heterogeneidad que los actores se constituyen en el curso de su propia acción (Reguillo, 2000).

Es importante destacar que los jóvenes consideran que son “vale madre”, lo cual es alusivo a una concepción generalizada e interiorizada de la juventud, siendo ellos parte de este sector, se piensa que los jóvenes son inexpertos y solo piensan en vivir el momento, tal como se menciona en el siguiente fragmento:

> *E: ¿Cómo son los chicos actualmente? O sea, los hombres cómo son, sus amigos, sus primos, etcétera. ¿Por qué?*
> *Vale madre, ¿no? Son bien vale pito. P10.*

Ahora bien, un joven de una época no es igual a la de otra, estos han tenido distintos procesos de subjetivación, un espacio y tiempo diferente, se debe ver más allá de las maneras de hablar y comportarse para lograr resignificar a la juventud en la sociedad y a los que componen este sector. Las redes sociales han sido un hito para la conformación del sujeto en la época actual, así como el desarrollo personal y social, esto porque los introduce a una diversidad de industrias culturales y experiencias juveniles las cuales contribuyen a las nuevas formas de expresar la masculinidad, construyendo nuevos vínculos a partir de posibilidades de mostrarse, intercambiar información sobre uno mismo y los demás, abriendo distintos panoramas ante las nuevas concepciones sociales, culturales y la capacidad de adaptación ante estas.

> *Yo opino que sólo piensan en el momento y no en el futuro, que mmm…la vida de cada joven hoy en día lo tienen en una palabra y está en las redes sociales, antes no sé… todo evoluciona en una persona y en un joven en diferentes aspectos, en específico, y sólo piensan en el momento la mayoría de los jóvenes La relación con el otro: familia y compañerismo: vínculos cercanos fraternos. P7.*

La variación entre la familia y los grupos de amistades son las esferas con mayor influencia para la construcción de la masculinidad, para el desarrollo y la socialización de los jóvenes. En la familia es donde se adquieren los valores, costumbres, creencias, modos de ser, pensar o actuar, se empieza la construcción de lo masculino. Kaufman (1989) expone que en la familia la feminidad es representada por la madre y la masculinidad por el padre, tomando como referencia los modelos de la sociedad, así los jóvenes adaptarán las instituciones y estructuras sociales de manera consciente o inconscientemente.

En particular, los sujetos al hablar de su familia compartieron que es un elemento importante en su vida, por ello algunos expresaron que no cambiarían a su familia, porque al estar muy unidos les brindan apoyo. Se sienten cómodos con sus familiares.

> *Pues a mí me gusta mi familia como es, no le cambiaría nada, está chido. P2.*
> *A mí también me gusta como es… somos muy unidos.P3.*
>
> *Yo no cambiaría nada, mi familia es atenta, unida, responsable y respetuosa. P4.*

Los chicos cuidan el bienestar de los suyos. Si alguno de sus miembros se encuentra en riesgo emerge una forma defensiva como en algunas vivencias compartidas por parte de los jóvenes.

> *Yo una vez tuve un conflicto, una vez llegó mi hermano y me contó que él iba pasando y que un muchacho le pegó, entonces lo que hice fue salir y le metí un cabezazo porque se metió con mi hermano y le empecé a pegar hasta dejarlo muy mal hasta que llegaron por él y se lo llevaron porque estaba muy mal. En mi calle, casi todas son niñas, nunca he tenido problema. Una vez iba en la camioneta y un wey se la estaba haciendo de pedo a mi papá y pues que se baja bien caliente porque aparte mi mamá le había dicho de cosas (se ríe) y que se empiezan a dar, se desquitó, y que después llegan otros, me bajé y amonos a lo que iban. P10.*

Ahora bien, al hablar sobre la amistad, los jóvenes realizaron una distinción entre amigos y "amigos de verdad", por un lado, los amigos son aquellos con los que comparten ciertas similitudes, y los amigos de verdad son los que se ganan esa confianza, con los que pueden ser realmente. Kaufman (1995) menciona que es en la juventud donde se comienza a generar una distancia emocional, repercutiendo así en los lazos de amistad entre varones, los cuales se constituirán, difícilmente, con la confianza e intimidad que gozan las relaciones de amistad femeninas. Por ello, al preguntarles, ¿cómo les gustaría que fuera su amigo ideal? la mayoría respondió que esperan a alguien comprensivo y que los apoye en todo momento.

> *Creo que podemos tener un amigo con el que se pueda dar esa confianza que les damos nosotros y otros a los que sólo convivimos para jugar fútbol, para salir a dar una vuelta o equis cosa, es la diferencia entre tener un mejor amigo y otros no. P1.*
> *A mí me gustaría tener una mujer amiga, que te diga la verdad siempre. Que si me hiciera muchos favores e igual se los regresara, que me sacara de un apuro algún día que necesitara su apoyo y así a la hora que sea. P2*
> *Amigable y comprensivo, no tengo ningún amigo así. P3*
> *Que fueran comprensivos, te apoyaran, que no te dieran la espalda. P5*
> *Que fueran comprensivo y que no me regañara tanto. P8.*
> *Que fuese comprensivo, que me respete y pues... que también cuando se le necesite sea sincero. P9.*
> *Que sean más comprensivos, que te ayuden, que te apoyen. P10.*

Siguiendo esta línea, la diferencia entre los amigos también repercute en sus actitudes, esto porque frente a sus amigos más cercanos, los jóvenes pueden concebirlos como personas de confianza y sinceridad, con los cuales pueden exteriorizar más de sí mismos. A la pregunta, ¿Cómo tratan al que sí es su mejor amigo?

> *Pues como ya casi hermano, le cuentas más cosas, igual como te llevas, te puedes llevar más pesado con la otra persona que con la que si confías, ser un poco más amable, sin llevarse pesado o así. P4.*
> *Pues mis amigos, amigos, son los que te aconsejan y pues yo igual los puedo aconsejar y tener más cosas en común y los otros es un trato diferente como nomas convivir en la escuela. P6.*

CONCLUSIONES

A lo largo de la investigación documental y del trabajo de campo se pudo observar que los discursos de género que construyen las masculinidades son estructurales para los sujetos, porque se transmiten y reproducen. No sólo se trata de un aspecto individual de subjetividad masculina sino que se concentra un bloque unitario de ideas que sugieren que la correlación entre la época, la cultura, el contexto, las imágenes a las que el varón aspira, la relación que existe entre hombres con sus congéneres y con las mujeres propicia la construcción de masculinidades.

Con base en los hallazgos, se puede asumir que las masculinidades, al menos desde este estudio, se construyen en la interacción permanente entre el sujeto y las estructuras del mundo que lo rodean. En el contexto escolar en donde se desenvuelven los jóvenes participantes se observó que la construcción de sus masculinidades tiene distintos matices y están presentes múltiples factores, además son actores importantes de cambio y creación que merecen visibilidad en el tejido social.

La época representa un factor determinante en la construcción de las masculinidades y las redes sociales, les ofrecen un panorama influenciado por la diversidad de industrias culturales, experiencias juveniles e intercambio de información e imágenes sobre sexualidad, modos de vida, nuevos valores o, simplemente, diversas maneras de ser hombres jóvenes. Sin embargo, su contexto o como ellos lo llaman “el barrio” es parte esencial en la constitución de las masculinidades. El espacio público, les ha heredado códigos identitarios, la diferenciación de roles por género, demostrar su fuerza (defenderse a través de la violencia física y verbal), resolver los conflictos solos o acompañados por otros hombres, saber por dónde caminar (espacios, lugares) y sentirse parte del contexto en el que habitan.

La familia sigue siendo el grupo de socialización primaria que les transmite seguridad y confianza y las amistades cercanas les dan sentido de pertenencia, cuidado y aceptación, así como valores que no están definidos por un género específico. La construcción de la identidad masculina está impregnada de ideas, modelos e imágenes que dictan lo que debe ser un hombre. Los participantes, no se alejaron del modelo de masculinidad hegemónica, aunque no fue imperante, lo sobresaliente fue la seguridad que les pueden proporcionar sus pares y su entorno.

Otro aspecto importante fue la expresión de otras masculinidades que no pretendían acceder al liderazgo y al poder sino que respondían a las necesidades que los sujetos tienen individualmente, es decir, hay quienes buscan más comprensión, empatía, tener cualidades que se asocian con la feminidad como la seguridad o utilizar libremente lo que quieran. Con la gracia y la risa aminoraban la vergüenza de sentirse vulnerables.

El análisis de los hallazgos constata que el trabajo realizado con hombres es un proceso complejo por la multiplicidad de identidades e interacción con los sujetos. Las sociedades cada vez son más plurales y heterogéneas con exigencias y posibilidades que hacen viable que el género y su construcción sugiera un proceso activo en su creación y recreación. El concepto de masculinidades permanece en construcción constantemente, pues considerar que es un término unívoco e inamovible significaría aseverar que sólo hay una masculinidad.

La construcción de las masculinidades se entrelaza con la época, el contexto y los modelos e imágenes a los que los varones aspiran y no representa el resultado de un proceso pasivo de adopción de instituciones y estructuras, sino que implica una dinámica compleja en la que los sujetos participan activamente, con la palabra escrita, las expresiones oral, corporal y actitudinal. En síntesis, la construcción de las masculinidades es el conjunto de distintas manifestaciones y expresiones de ser hombres no hay una sola forma dominante de construir la masculinidad, hay ciertos parámetros culturales, sociales e históricos que exigen que los hombres sean de tal o cual manera, sin embargo, probablemente, sí pueden, en algunos casos, limitar la forma de manifestar cómo pueden ser construidas las masculinidades.

REFERENCIAS

Amuchástegui, A. y Szasz, I. (2007). Sucede que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México. México: Colmex

Badinter, E. (1993). XY: La identidad masculina. Madrid, España: Alianza

Baz, M. (1998). La tarea analítica en la construcción metodológica. En Universidad Autónoma Metropolitana. Encrucijadas Metodológicas en Ciencias Sociales. (pp. 55-65). México: Universidad Autónoma Metropolitana

Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. Dossiers feministes. Recuperado de https://www.raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/102434

Bordieu, P. (200). La dominación masculina. Barcelona, Cataluña: Anagrama

Bourdieu, P. (1990) La juventud no es más que una palabra. En Sociología y Cultura. (pp. 163-173). México: Grijalbo/Conaculta

Butler, J. (2007). El género en disputa. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Castañeda, M. (2002). El machismo invisible. México: Grijalbo

Caudillo, C. (2005). Psicología de lo masculino: conceptos y reflexiones actuales de la masculinidad a partir de Freud. México: Instituto Politécnico Nacional

Connell, R. (1995). La organización social de la masculinidad. Obtenido de Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/La_Organizacion_Social_de_la_Masculinidad_Connel_Robert.pdf

Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. México: Paidós

Fonseca, C. (2008). La de-construcción masculina. Recuperado de Buap: http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/paginas/reportecarlosfonseca.htm

Freud, S. (1905). El chiste y su relación con el inconsciente. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu

García Villanueva, J. (2017). La identidad masculina en los jóvenes: una mirada. México: UPN

Ibáñez, J. (1998). Nuevos avances en la investigación. Barcelona: Proyectos A Ediciones

Kaufman, M. (1989). Hombres. Placer y cambio. Santo Domingo, República Dominicana: Centro de Investigación para la Acción Femenina

Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. Recuperado de http://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2008/12/los-hombres-el-feminismo-y-las-experiencescontradictorias-del-poder-entre-los-hombres.pdf

Kimmel, M. (1992). La producción teórica sobre la masculinidad: nuevos aportes. Ediciones de las mujeres. Santiago de Chile, Chile: Isis Internacional

Montesinos, R. (2002). Las rutas de la masculinidad. Barcelona: Gedisa

Reguillo, R. (2000). Emergencias culturales juveniles. Buenos Aires, Argentina: Norma

Salas, J. (2013). La mentira en la construcción de la masculinidad. Recuperado de menengage: http://menengage.org/wp-content/uploads/2014/06/mentira_construccion_masculinidad.pdf

Sanfélix, J. (2011). Las nuevas masculinidades. Los hombres frente al cambio. Recuperado de Prisma Social: https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744579008.pdf

Schongut, N. (2012). La construcción social de las masculinidades: poder, hegemonía y violencia. Recuperado de Psicología, *Conocimiento y Sociedad*: https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/viewFile/119/73

Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: M. Lamas (comp.). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. (pp. 365-302). México: PUEG.

Tinto Arandes, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, 29, 135-173

Villa, D. (2015). La construcción socio-cultural de la masculinidad. Un análisis de las identidades masculinas representadas en la filmografía española de principios de siglo XXl. Recuperado de Universidad de Alicante, España: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/59538/1/tesis_aurora_daniel_villa.pdf

La educación por competencias desde el docente universitario: análisis mediante Teoría Fundamentada

Education by competencies from the university teacher: Grounded Theory analysis

Educação por competências do professor universitário: análise da Teoria Fundamentada nos Dados

Emmanuel Vega-Román[1]
emvega@dec.cl
https://orcid.org/0000-0002-5666-0433

Iván Sánchez[2]
isanchez@ubiobio.cl
http://orcid.org/0000-0001-7363-060X

Margarita Marchant[1]
mmarchan@udec.cl
https://orcid.org/0000-0003-4849-9691

(1)Decanato de la Facultad de Ciencias Naturales y Oceanográficas, Universidad de Concepción, Chile.
(2)Departamento de Física, Facultad de Ciencias, Universidad del Bío Bío, Chile.

Artículo recibido en octubre de 2021, arbitrado en noviembre de 2021 y aprobado en diciembre de 2021

RESUMEN

Con el propósito de develar la educación por competencias desde el docente universitario se presentan los resultados de un estudio cualitativo, bajo el paradigma cualitativo, realizado con doce (12) docentes de Universidades de la zona Centro Sur de Chile. A partir de sus relatos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas y analizados con Teoría Fundamentada se da emergencia a cuatro categorías: saberes docentes sobre la educación por competencias, docencia desde la educación por competencias, desarrollo docente-estudiantil y contexto social, con su posterior codificación selectiva. Se evidencia la complejidad conceptual sobre las competencias tensionando el desarrollo de saberes mayores tanto en la práctica pedagógica como en el desarrollo docente y estudiantil. Se establece una valoración positiva hacia la educación por competencias, aunque con la persistencia de lógicas tradicionales.

Palabras clave*: educación por competencias; formador de formadores; teoría fundamentada*

ABSTRACT

With the purpose of unveiling competency-based education from the perspective of the university educator*, this paper presents the results of a qualitative study carried out with twelve (12) teachers from universities in the South-Central area of Chile. From their reports obtained through semi-structured interviews and analyzed with Grounded Theory, four categories emerged, as follows: teaching knowledge about education by competencies, teaching from education by competencies, teacher-student development, and social context, with its subsequent selective coding. It is evident the conceptual complexity of the competences, which highlights the development of greater knowledge both in pedagogical practice and in teacher and student development. It was possible to establish a positive assessment towards competency-based education, although traditional logics still persist.*

Keywords: *education for competences; training to training; grounded theory*

RESUMO

Com o propósito de desvelar a educação por competências do docente universitário apresentam-se os resultados de um estudo qualitativo, sob o paradigma qualitativo, realizado com doze (12) docentes de Universidades da zona Centro sul do Chile. A partir de seus relatos obtidos mediante entrevistas semiestruturadas e analisados com teoria Fundamentada dá-se emergência a quatro categorias: saberes docentes sobre a educação por competências, docência desde a educação por competências, desenvolvimento docente-estudantil e Contexto Social, com sua posterior codificação seletiva. Evidencia-se a complexidade conceitual sobre as competências tensionando o desenvolvimento de saberes maiores tanto na prática pedagógica como no desenvolvimento docente e estudantil. Uma avaliação positiva para a educação por Competências é estabelecida, embora com a persistência de lógicas tradicionais.

Palavras-chave: *educação por competências; formador de formadores; teoria fundamentada*

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de una década, de forma progresiva, en diversos países de Europa y América Latina, se ha incorporado una educación centrada en el desarrollo de habilidades y de competencias (Bustamante y otros, 2015). Este paradigma educativo destaca el papel del docente al situarlo desde una perspectiva en la cual debe reconocer la diversidad existente en el aula, dejar de ser un expositor-transmisor de contenidos y convertirse en un facilitador del proceso de enseñar-aprender favoreciendo en los estudiantes un aprendizaje activo y participativo orientado hacia la formación de profesionales y personas integrales en todos los ámbitos de la vida (Díaz y otros, 2010: Salazar y otros, 2016).

El formador de pedagogos tiene una función determinante en la mejora de los procesos de enseñar y aprender. Siendo de suma importancia conocer sus percepciones ante cualquier reforma curricular y/o metodológica en pro de mejoras en su actividad pedagógica en el aula. Navarro y otros (2017) señalan que conocer el enfoque educativo, desde la percepción del docente universitario, resulta beneficioso en diversos aspectos. En dicho estudio, se determinó que existe una mejora en la satisfacción personal y una mejora en la autoestima y el autoconocimiento docente.

La visión recién señalada, sigue la misma línea que lo propuesto de Mendoza y Paucar (2017) quienes, al analizar las percepciones del estudiantado en conjunto con el formador de pedagogos, establecieron que el llevar a cabo una educación centrada en el desarrollo de competencias, permite un fortalecimiento de determinadas habilidades que favorecen los ambientes educativos.

Educación por competencias y formación inicial

Diversos autores han tratado de definir qué se entiende por competencias docentes y cuáles son las de mayor importancia para el formador de pedagogos. Zabalza (2003) señala que un docente universitario que participe del proceso de formación inicial, al menos, debe poseer un alto desarrollo en diez (10) competencias docentes que van desde planificar hasta identificarse con la institución.

La idea anterior se condice con lo propuesto por Álvarez-Rojo (2009) quien apunta a que el Formador de pedagogos (FP) debe poseer altos estándares en sus competencias docentes, apoyando las ideas de Perrenoud (2011) quien busca configurar una capacidad que vaya más allá de poseer determinados contenidos teóricos.

En una línea similar se encuentra Cano-García (2005) quien plantea que el formador de formadores más que preocuparse de sus competencias, debe ser capaz de permitir el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas en la formación inicial de pedagogos. El proyecto

Tunning Latinoamérica (2007) registra casi 30 competencias docentes que los pedagogos en formación inicial deben poseer al terminar su formación profesional.

Por su parte, en Chile desde 2010, el ministerio de educación (MINEDUC) ha desarrollado un programa de mejoramiento de la calidad y de la equidad en la educación superior al aplicar una renovación curricular, con base en perfiles de egreso, en torno a las competencias genéricas y específicas permitiendo que el docente universitario cumpla con ciertas competencias mínimas (MINEDUC, 2013).

Los resultados de dicho proceso evidenciaron que la formación inicial de profesores posee falencias en torno a las competencias pedagógicas y disciplinares que el estudiantado está adquiriendo. Garcés y Riquelme (2014) muestran que cerca del 60% del profesorado en formación inicial posee un escaso dominio disciplinar y manejo pedagógico, para ejercer la docencia, en especial en Ciencias y Matemática.

Percepciones sobre la educación por competencias

El formador de formadores tiene una función determinante en la calidad de la enseñanza, siendo importante conocer sus percepciones sobre cuales competencias es necesario priorizar para mejoras en la práctica docente (Muñoz-Osuna *et al*., 2015).

Navarro-Saldaña *et al*. (2017) al analizar las percepciones del docente universitario demostraron una disposición positiva hacia la formación de competencias genéricas percibiendo efectos positivos en su salud mental. Esta idea es apoyada por los trabajos de Mendoza y Paucar (2017) quienes muestran un fortalecimiento del desarrollo de determinadas habilidades, tanto en el estudiantado, como en los docentes, al desarrollar un proyecto educativo con enfoque en las competencias.

Según Muñoz-Osuna *et al.* (2015) el formador de formadores establece jerarquías en torno a las competencias docentes. En su estudio demuestra, que el profesor universitario tiene una

fuerte tendencia a desarrollar competencias relativas al conocimiento disciplinar considerando menos importante el desarrollo de habilidades interpersonales.

Por otra parte, Torello (2012) evidencia mayores valoraciones en competencias tales como: diseñar guías docentes, desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tutorizar al estudiantado y la evaluación del aprendizaje, respecto de aquellas competencias que son de cohorte social. Idea que también es apoyada por el trabajo de Gutiérrez y otros (2011).

MÉTODO

La Investigación es cualitativa sustentada en el paradigma interpretativo, caracterizada por comprender los fenómenos desde la realidad de los sujetos a través de sus vivencias. El análisis se llevó a cabo desde la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin 2002), donde el investigador construye teoría a través de un modelo conceptual desarrollado desde los relatos del docente universitario.

La investigación estuvo compuesta por 12 docentes que participan de la formación inicial de pedagogos de tres universidades de la zona Centro Sur de Chile. Se excluyó a aquellos, que durante el último tiempo hubiesen desarrollado, principalmente, tareas de tipo administrativas o de investigación participando en menor proporción en el proceso de enseñanza aprendizaje y facilitación del aprendizaje.

Técnica de recogida de información

Para la recogida de datos se emplearon entrevistas semiestructuradas, las cuales tenían un guion validado mediante juicio de expertos que permitió definir temas y subtemas mínimos de abordar en cada una. El guion fue validado mediante la técnica del juicio de expertos. Los tópicos abordados en las entrevistas fueron siempre en relación con la educación por competencias ya sea práctica docente, relación docente-estudiante, concepto de competencias, entre otros. Las entrevistas fueron realizadas de manera individual en las

dependencias de cada universidad. En su totalidad, las entrevistas fueron grabadas con la autorización del participante.

Análisis de la información

El análisis de datos se llevó a cabo mediante Método Constante de Comparación (MCC),a través del software Atlas ti. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), el MCC nos lleva a codificaciones de tipo abierta, axial y selectiva, que se acompañan de una reflexión teórica consignada por medio de notas que el investigador va derivando a la par de la lectura de los datos. El proceso converge en la integración final de la teoría en función de una categoría central, que integra los datos acerca del fenómeno estudiado.

RESULTADOS

Las expresiones dadas por los 12 entrevistados se presentan empleando siglas para identificarlos.

Los resultados corresponden al análisis relacional de cuatro categorías axiales: 1) Saberes Docentes sobre la educación por competencias; 2) Docencia desde la educación por competencias; 3) Desarrollo docente-estudiantil; y 4) Contexto social.

Saberes docentes sobre la educación por competencias, se define como los conocimientos que el formador de formadores posee respecto de la educación por competencias y las competencias.

Este tipo de educación es comprendida como una renovación curricular y metodológica desarrollada principalmente a nivel de educación superior a través de diversas técnicas de enseñanza y aprendizaje. Dentro de estas técnicas de estudio, convergen el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje situado y el aprendizaje basado en proyectos, todas, técnicas intervinientes que convierten al estudiante en un ente activo y al docente en un facilitador del proceso, tal como lo señala Pérez *et al*. (2004).

*Que sepan hacer cosas, que solucionen problemas…***(PAA)**

El concepto de competencias es entendido como una habilidad o capacidad puesta en juego, en el hacer (práctica) que puede y debe desarrollarse más allá de la actividad en aula. En esta categoría convergen dos factores: el primero de ellos es **el conocimiento** que el docente universitario posee respecto de este tipo de educación y, por ende, del concepto de competencias. Ambas ideas se sustentan, principalmente, en los cursos de perfeccionamiento desarrollados por las casas de estudio a las cuales se encuentran adscritos.

En general, la mayoría de las universidades se encuentran en un proceso de renovación curricular que ha decantado en diversos cursos de capacitación y actualización en la docencia, los cuales deben ser abordados para evitar posibles sanciones dentro del ámbito académico en el cual el formador de pedagogos se desenvuelve (gráfico 1).

> *De hecho, aquellos profesores que no han hecho los cursos de perfeccionamiento tenían problemas para jerarquizarse si es que no tenían esas 60 hrs independientemente de si que tenían mucho mérito académico… Es como divertido porque siempre hasta el día de hoy se generan incluso entre expertos y no tan expertos se generan polémicas entre eso que estás declarando es una competencia no es un objetivo…* **(CTD)**

El segundo factor interviniente, respecto de la comprensión sobre las competencias es la **complejidad conceptual** que estas poseen. Si bien todas las universidades han desarrollado planes de estudio donde se convoca a sus docentes a desarrollar las competencias necesarias para esta nueva forma de entender el proceso educativo, y por ende, comprender las definiciones de las diversas palabras y conceptos en torno a este tipo de educación, reconocen que la complejidad conceptual existente en torno a las competencias no invita al desarrollo de una nueva práctica docente, y al contrario, la complejiza.

Esta situación contribuye a que existan diferencias respecto al entendimiento que se le atribuye a los conceptos, como, por ejemplo, competencias, las cuales son entendidas como habilidades y capacidades que el estudiante debe desarrollar a medida que avanza en el proceso de formación inicial. Así también, surgen diversas clasificaciones según la casa de estudios, característica muy evidente dentro de la Universidad de Concepción, donde la

mayoría de los docentes tiene instaurado el concepto de "macro-competencias genéricas", ya que son estas las que se erigen como las bases de su modelo educativo.

> *También porque no solamente hablamos de competencias disciplinares, sino que también de habilidades blandas por decirlo así*… **(MMS)**

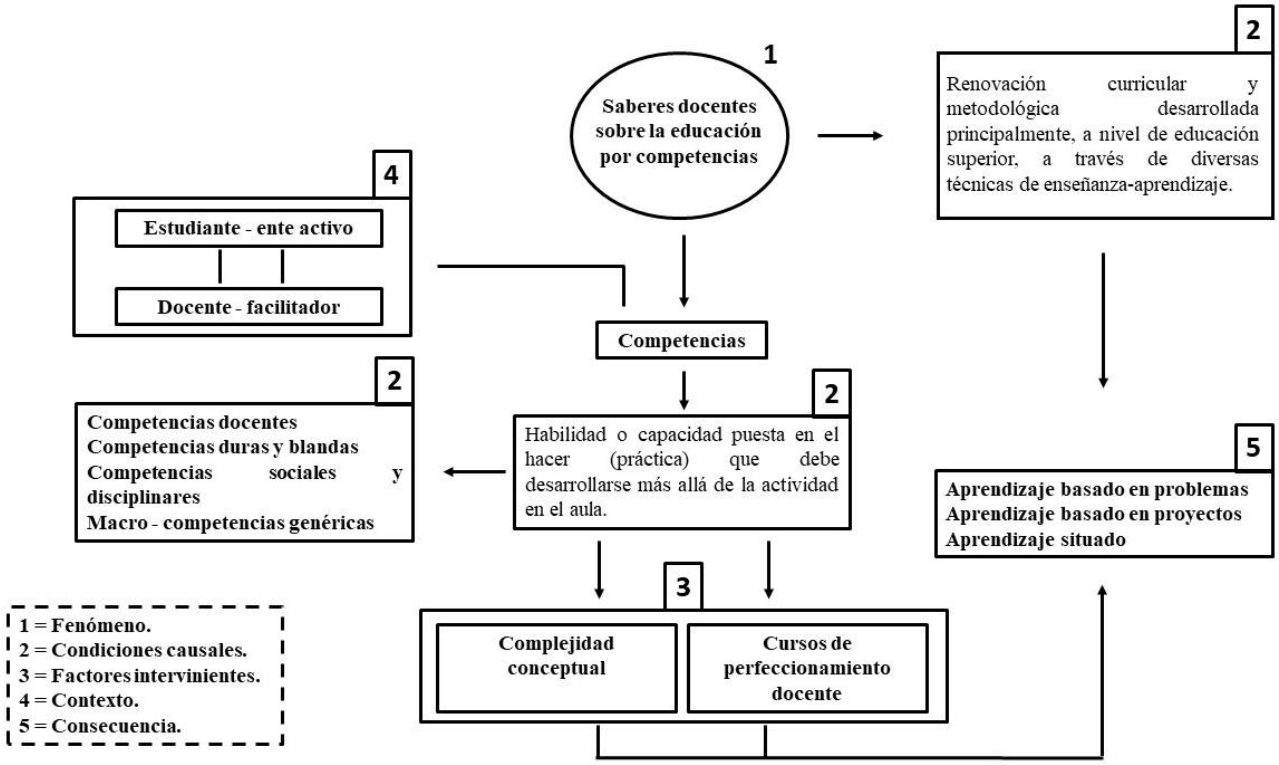


Gráfico 1. **Codificación axial: saberes docentes sobre la educación por competencias.**

Como segunda categoría de importancia emerge **la docencia desde la educación por competencias**. El formador de formadores comprende la educación por competencias no solo como una renovación curricular sino también metodológica necesaria para modernizar la actividad en aula, con el fin de lograr las habilidades que esta educación plantea.

> *Era un proceso gradual que se iba llevar a cabo en el cual todas las carreras que no estaban digamos en ese formato iban a tener que pasar tarde o temprano y que posteriormente se llevaría cabo una renovación metodológica…*
> *La primera experiencia fue cuando nos solicitaron a cada uno de nosotros que la asignatura que dictamos la pasáramos de un programa de objetivo a uno por competencias. Eso fue como el primer escenario que tuvimos que llevar a cabo, y también tuvimos una como una especie de minicurso que dictaron en la universidad…* **(PAA)**

Estos acercamientos a la pedagogía y a una nueva práctica pedagógica, no estuvo exenta de problemas. La mayoría de los docentes consideró que realizar un cambio de práctica es complejo, apareciendo varios procesos intervinientes: el primero de ellos es el *habitus* docente. El docente universitario cree que su práctica pedagógica se ha llevado a cabo durante años de la misma forma, siguiendo a través de una actividad memorística y academicista y que, por lo tanto, con unos cursos de perfeccionamiento, no necesariamente cambiará.

> *¿Yo quiero que me digan cómo hacerlo, cierto? Que me digan cómo hacerlo y no que yo tenga que descubrir cómo hacerlo ¡si para eso voy allá! ¡para que me preparen! a mí me gustaría ir allá y que me dijeran: mire usted, tiene que hacer una clase distinta y una clase distinta consiste en esto, usted se va a parar aquí, va a tener o entregar 4 a 5 problemas y ellos (los estudiantes) van a tener que resolverlo, luego van a hacer una lluvia de ideas y con esa lluvia de ideas usted puede trabajar este esquema y con la construcción de este tipo de pruebas puede hacer, etc.… Eso para mí sería un curso en el cual yo aprendería algo. Pero si me voy a reunir con 4 a 5 que saben lo mismo o menos que yo no, no aprendemos mucho y a la final, más encima, le pasan una encuesta y tiene que ponerle a todo bueno a todo bueno*…**(VHR)**

Otro factor interviniente es la infraestructura del aula de clases. Los entrevistados reconocen que la infraestructura universitaria más que favorecer a la renovación curricular, y, por ende, una nueva metodología en aula se encuentra acorde al desarrollo de clases magistrales, donde el docente o cualquier otro interlocutor válido (para la clase magistral) será poseedor de toda la atención del grupo, que actuará como receptor.

> *los profesores ninguno se dijo ya ahora es momento de que hagamos esto basado en competencias ahora no sé cómo estará la infraestructura porque imagínate que imagínate que para poder hacer este modelo no creo que la sala de clases sea lo mejor…***(RSS)**

Los docentes, también consideran que la universidad no solo solicita una mejora de la docencia en el ámbito pedagógico sino, además, en el ámbito investigativo a través de publicaciones, congresos, proyectos e inclusive, en algunos casos, actividades de tipo administrativas tales como secretario académico o jefe de carrera.

> *Yo por ejemplo tengo proyectos externos por los que responder, tengo representación de mi facultad en otras instancias entonces claro tengo muchas reuniones…Tengo que responder por mi proyecto…tu veras que estoy trabajando mientras hago esto… entonces me es difícil poder cambiar rigurosamente el modelo de objetivos a competencias…***(GCG)**

El formador de pedagogos señala respecto de la complejidad de llevar a cabo una educación por competencias, o una renovación metodológica, recae en el tipo de estudiante que ingresa a la universidad.

Los docentes plantean que el estudiante que ingresa a la universidad no permite o no favorece, el desarrollo de una educación por competencias, principalmente, porque no se comprende así mismo como un ente activo de su proceso formativo. A su vez, estos estudiantes, podrían presentar dificultades sociales que no le permitan desarrollarse de forma plena como discente, disponiendo de un tiempo de estudio parcializado no enfocándose de forma plena en su proceso de enseñar y aprender.

> *Entonces el alumno responde a eso, pero no responde a una situación sistemática eso está hecho para otro tipo de estudiante no para el estudiante que tenemos, está hecho para un alumno que viene de un buen colegio, que tuvo una buena formación, entonces a ese alumno que ingresa tú lo puedes moldear muy bien porque digamos que tiene todas sus necesidades básicas por así decirlo cubiertas entonces lo único que tiene que hacer el alumno es estudiar. Sin embargo, en la realidad, no ocurre eso cuando el alumno entra y tiene problemas asociados y eso uno como profesor uno no lo sabe, uno no sabe si ese estudiante está viviendo no sé, en una casa con N estudiantes que no lo dejan estudiar por ejemplo o que tenga necesidades económicas, que tenga que trabajar en el supermercado no sé…* **GCG**

Si bien existen docentes que exponen lo complejo de desarrollar una renovación metodológica acorde a una educación por competencias, también existen otros que consideran a la educación por competencias como una innovación plausible de realizar y que traerá beneficios tanto para los docentes, así como para los discentes, al generar conocimientos y habilidades en torno a la pedagogía, y también, al desarrollar habilidades sociales en el aula, que el estudiantado podrá utilizar en su comunidad (gráfico 2).

> *al menos haga una reflexión respecto de lo que estoy haciendo en el aula yo creo que al menos eso es algo que para mí que te hace dejar de mirarte el ombligo…***(CTD)**
> *Si por supuesto que sí, directamente que sí. Desde el punto de vista social, la innovación curricular buscaba también todo lo que fuese la formación general de los estudiantes y en este sentido están aspectos transversales como lo es la responsabilidad social, impactan directamente en la sociedad…* **(SPM)**

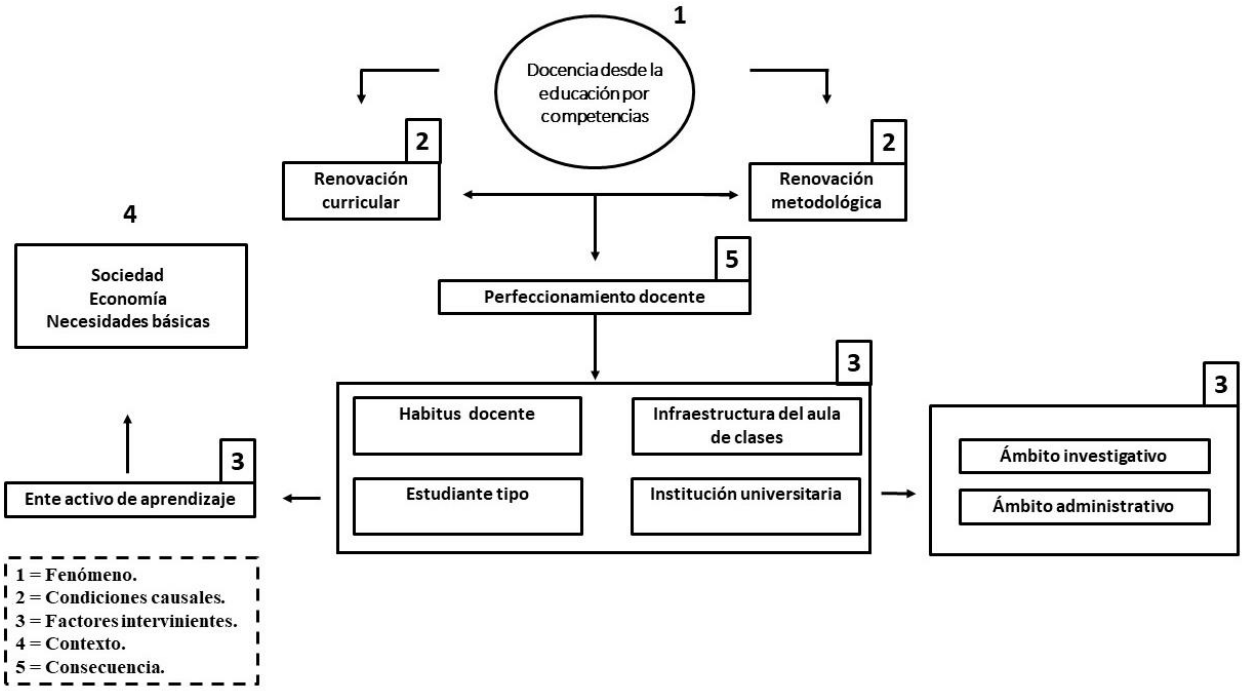


***Gráfico 2*. Codificación axial. La docencia desde la educación por competencias.**

Una tercera categoría emergente fue denominada **desarrollo docente y estudiantil**. Dicho fenómeno se construye desde las habilidades y competencias que los docentes, así como los estudiantes, han desarrollado dada la aplicación de una pedagogía en torno a la educación por competencias (gráfico 3).

En primer lugar, el formador de formadores muestra una actitud positiva hacia el desarrollo de una educación forjada en competencias, señalando que en el peor de los casos contribuye a repensar la pedagogía que está llevando a cabo en el aula, favoreciendo la reflexión sobre su práctica docente.

> *En términos filosóficos así que un científico que no viene del área de pedagógica al menos haga una reflexión respecto de lo que está haciendo en el aula yo creo que al menos eso es algo que para mí que te saca un poco de tu pragmatismo, te hace dejar de mirarte el ombligo ya…* **(CTD)**

En esta línea, varios docentes participantes del proceso de formación inicial de pedagogos señalaron que la renovación curricular y respectiva renovación metodológica implicó la

realización de cursos de perfeccionamiento y por ende tuvieron sus primeros acercamientos a la pedagogía, recién, a partir de estos cursos.

> *A tomar el curso para hacer docencia porque la mayor parte de los docentes que ejercen en la Universidad de Concepción yo diría que el 90% son profesionales de otra disciplina entonces el hombre realizó un curso en la dirección de docencia…* **(VHR)**

Sin embargo, esta postura no es consensuada por todos los docentes entrevistados ya que también algunos consideran que la renovación curricular no se ve reflejada en ningún cambio a nivel de práctica docente y que, por ende, no implicará mejoras en el desarrollo de habilidades o competencias en el estudiantado ni mucho menos en el profesorado de educación superior.

> *Entonces claro, en la práctica sigue siendo una clase, una clase expositiva digamos una clase magistral…* **(JCO)**

En este sentido, una de las posibles respuestas a que los cambios a nivel de práctica pedagógica no se estén llevando a cabo, es que los docentes participantes del proceso de formación inicial reconocen su plenitud en tanto a los conocimientos de su área de especialización haciendo innecesario el perfeccionamiento en torno a la pedagogía.

> *Es que yo no sé si habrá habido cambios del todo. Yo creo que hay muy pocas personas que lo hacen, claramente porque yo veo que los profesores están como en un sistema resguardado en donde ellos son dueños y señores de sus clases…* **(MMS)**

En lo que respecta al estudiantado, varios docentes señalan que el desarrollo de una educación por competencias ha permitido, subsanar situaciones que en otros tramos del sistema educativo no han sido resueltas, en parte, a la educación tradicionalista que se ha llevado a cabo durante largos años. Así, el desarrollo de metodologías activas permite que el estudiante se haga presente en su proceso educativo favoreciendo el desarrollo de habilidades y resolviendo situaciones que permiten su desarrollo personal.

> *De hecho he tenido estudiantes que por algunos problemas para hablar como tartamudez que han logrado superar digamos ese problema que tenían y que vieron que ellos mismos podrían superarlo esforzándose mucho…* **(MMA)**

Conjuntamente, varios docentes plantean que la educación por competencias ha permitido en los discentes un acercamiento al mundo laboral favoreciendo su inserción tras el fin del proceso formativo. Así también, ha podido acercar las asignaturas y los contenidos de estas, a las necesidades que el mercado laboral demanda. Entendiendo que los conocimientos adquiridos dentro del proceso formativo no deben quedar en la institución sino más bien lograr un desarrollo íntegro de los estudiantes.

> *Entonces puede que te contraten como profesor, pero si tú sabes armar y desarmar un computador y si conoces el programa "X" y haces mapas ¡eso es lo que necesitamos! Usted queda contratado no me importa si es dentista. Si finalmente usted sabe manejar el software. Entonces, en el fondo, en la empresa, creo que lo que quieren no son profesionales, sino que quieren que sepan hacer cosas, que solucionen problemas. Por lo tanto, las competencias van para allá. Además, lo hacen integrarse a un equipo de trabajo mire acá tenemos justamente a la persona que puede resolver el problema que nos tiene aquí aquejados hace bastante tiempo sabe plantar plantas, por ejemplo, es dentista, pero sabe plantar plantas…* (**PAA)**

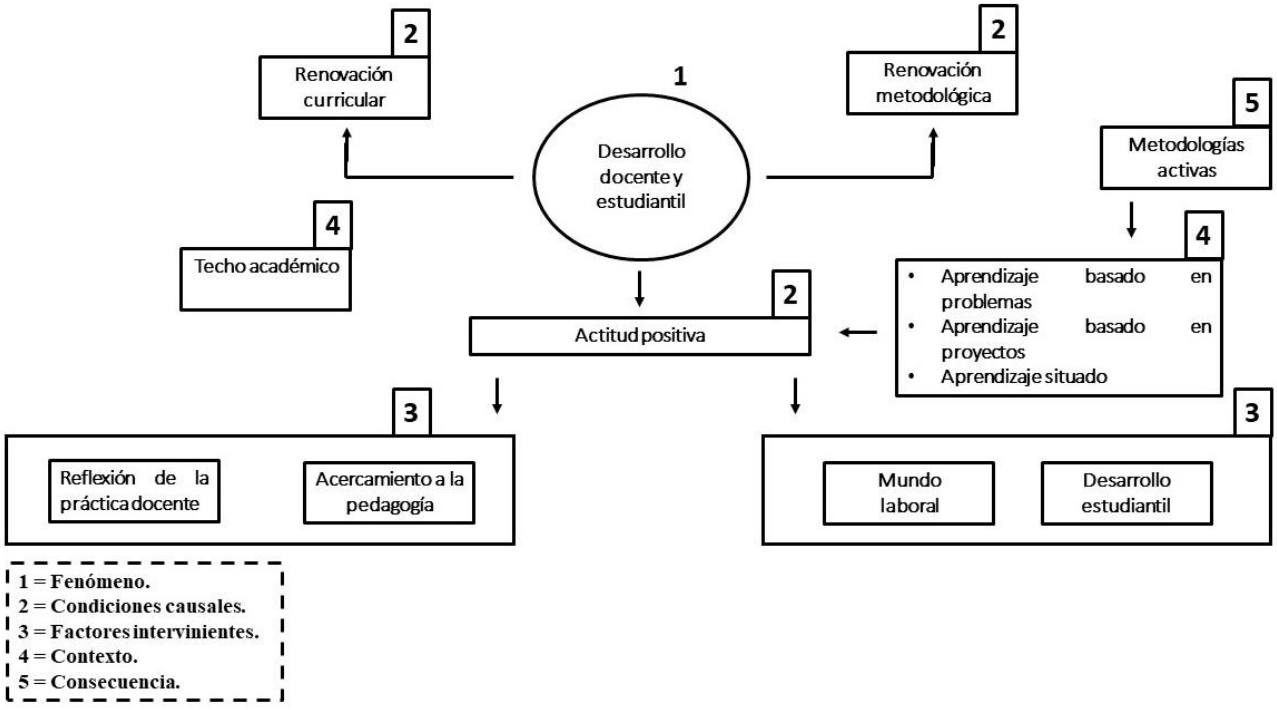


***Gráfico 3*. Codificación axial. Desarrollo docente y estudiantil.**

Esta categoría emerge a partir de un cambio a nivel social que está experimentando nuestro país, y la sociedad mundial, donde los docentes deben verse enfrentados a un estudiante que debe desarrollar competencias y habilidades dentro de esta sociedad post industrial. Así también, a un nuevo grupo estudiantil con un amplio capital cultural, una amplia diversidad de formaciones previas y con intereses y motivaciones divergentes (gráfico 4).

Sin embargo, no todos los docentes ven en la educación por competencias una oportunidad de desarrollo. Al emular a Chile con países donde esta educación tiene una larga trayectoria, surge desconfianzas en torno a las mejoras sociales que esta forma de entender la educación conllevaría.

> *yo creo que ni siquiera funcionó donde lo hicieron porque si lo hicieron en Estados Unidos, Estados Unidos tiene un sistema social sumamente competitivo donde la gente compite entre ellos todos quieren tener un mejor trabajo, ganar más dinero y la parte comunitaria es relegada vilipendiada…* **(RSS)**

En este sentido, un aspecto interesante de destacar es cómo el formador de pedagogos describe a la universidad. Los entrevistados, en general, creen que la institución superior debe subsanar los problemas que los estudiantes poseen en la cotidianeidad de su comunidad tales como la ausencia de figuras maternas y paternas e inclusive la escasez de valores familiares.

> *Por lo menos, antes se entregaban valores ¿Ya? Creo que esos valores se han perdido, valores como por ejemplo que la persona sea ética. Una persona que sea lo suficientemente ética ¿por qué tendría que estar copiando? Todo este tipo de cosas, la educación por competencias le está entregando para que la persona termine su carrera y sea una persona completa…* **(MMS)**

Por consiguiente, los docentes creen que, dado el contexto social actual, con padres y madres con jornadas laborales muy extensas, invitan a que el estudiantado haya perdido la capacidad de forjar competencias blandas lo que ha derivado en que tanto el docente, así como la institución universitaria hayan tenido que forjar actividades en post del desarrollo de dichas habilidades, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

> *Dado que de la casa prácticamente se han perdido muchas situaciones, hay que formar a las personas como personas, como un ente completo y para eso se necesitan esas habilidades…* **(VHR)**

Esta visión es ejemplificada por varios profesores universitarios quienes señalan que no solo se necesita el desarrollo de competencias blandas sino también de competencias profesionales ya que, los estudiantes desde la perspectiva docente llegan con falencias en tanto a los conocimientos que deberían poseer, lo cual no dependería de las instituciones de educación superior sino más bien de los establecimientos previos a la universidad.

> *van a venir a mejorar algo que tenía problemas en los estudiantes como por ejemplo que no se... tomar apuntes, que no sepan escribir, que no sean capaces de tener ciertas condiciones como estudiante tanto en una presentación**…(CTD)***

El formador de formadores reconoce falencias e inclusive ausencias de habilidades en el estudiantado que, desde su perspectiva, la sociedad ha abandonado y no considerado en el desarrollo estudiantil; la ética o la moral. Los docentes reflexionan en torno a la formación previa y posterior a la educación superior, poniendo en jaque la forma actual de entender la educación.

> *Siento y encuentro que estos modelos de educación son muy teóricos, pero no se basan en la realidad, la conducta humana es muy impredecibl**e**…* **(GCG)**

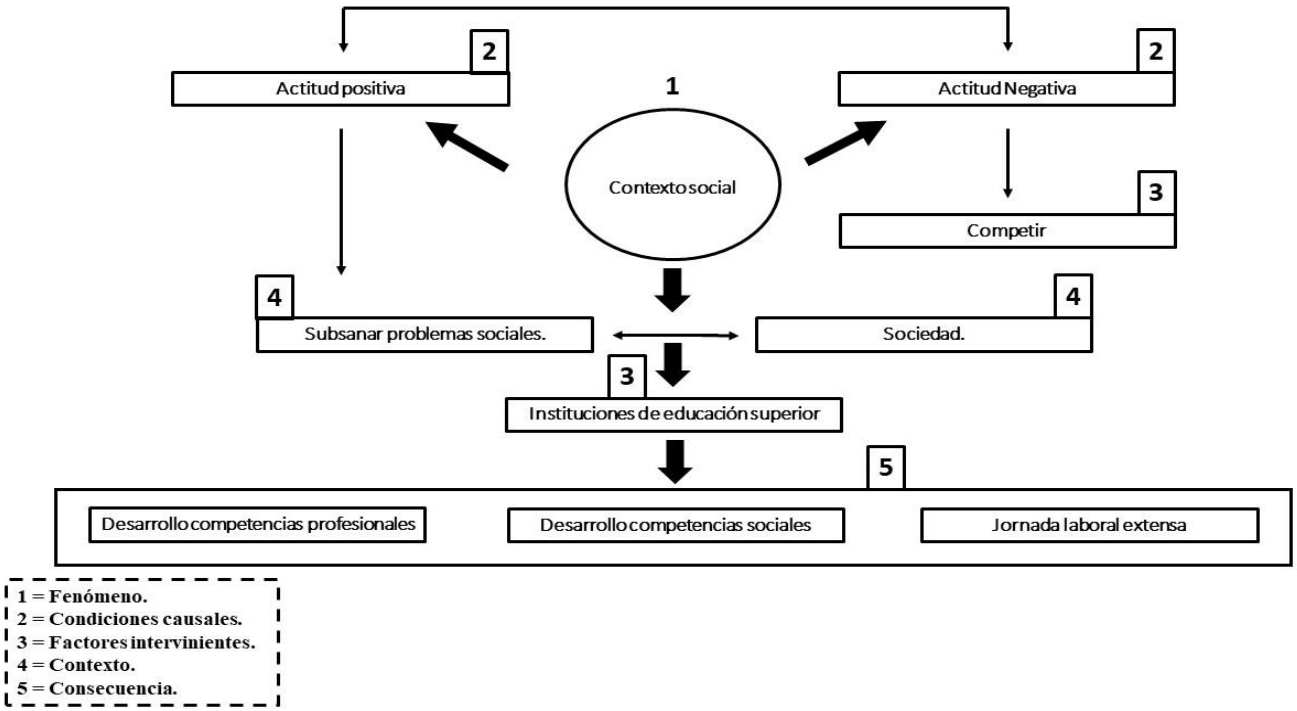


Gráfico 4. **Codificación axial. Contexto social de la educación por competencias.**

Codificación Selectiva

Como categoría central de la investigación, emergió la categoría Percepción del FPC sobre la educación por competencias, concepto que se define como los saberes que el docente universitario posee respecto de la renovación curricular y metodológica en las universidades chilenas.

La educación por competencias desde la visión del FPC involucra aspectos que van desde los conocimientos docentes en torno a este tipo de educación, así como también habilidades puestas en práctica para la movilización de estos conocimientos; junto al cómo estos saberes permiten el desarrollo del individuo y por ende de la comunidad en la que este se desenvuelve.

En este sentido la educación por competencias desde el FPC invita a una reflexión de la práctica docente repensándola desde un enfoque educativo donde el estudiante sea el eje central de la práctica pedagógica utilizando metodologías activas tales como el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje basado en proyectos, entre otros.

No obstante, la aplicación de nuevas metodologías y del repensar docente, involucra situaciones que aún están en debate y que no favorecen la utilización de metodologías activas y de una educación por competencias. Aspectos tales como: el habitus docente, “los estudiantes tipo” (dícese de aquellos estudiantes que deban cumplir con ciertas características), los cambios en la infraestructura del aula de clases, el cómo se vislumbra la pedagogía desde los docentes los cuales se acercan a esta área del saber buscando favorecerse desde el ámbito investigativo e inclusive el no tener claro el concepto de competencias (dada su polisemia) invita a la generación de dudas en los docentes de aula, pues varios entrevistados no tienen claro cómo se desarrollan este tipo de actividades en el marco recién comentado.

Otro aspecto para destacar es la perspectiva del docente participante del proceso de formación inicial de pedagogos respecto al cambio de la educación tradicional a una por competencias. Quienes han llevado a cabo este tipo de formación, destacan mejoras

estudiantiles en diversas habilidades y competencias. No obstante, los docentes señalan lo complejo de la situación pues, no necesariamente todas las habilidades y competencias se pueden lograr dado el conocimiento previo del estudiante.

En tanto, el contexto social en el cual se está desarrollando la educación por competencias, se describe como un escenario complejo y desafiante, en especial porque la FPC se construye desde la sociedad, actualmente, inmersa en profundos cambios (gráfico 5).

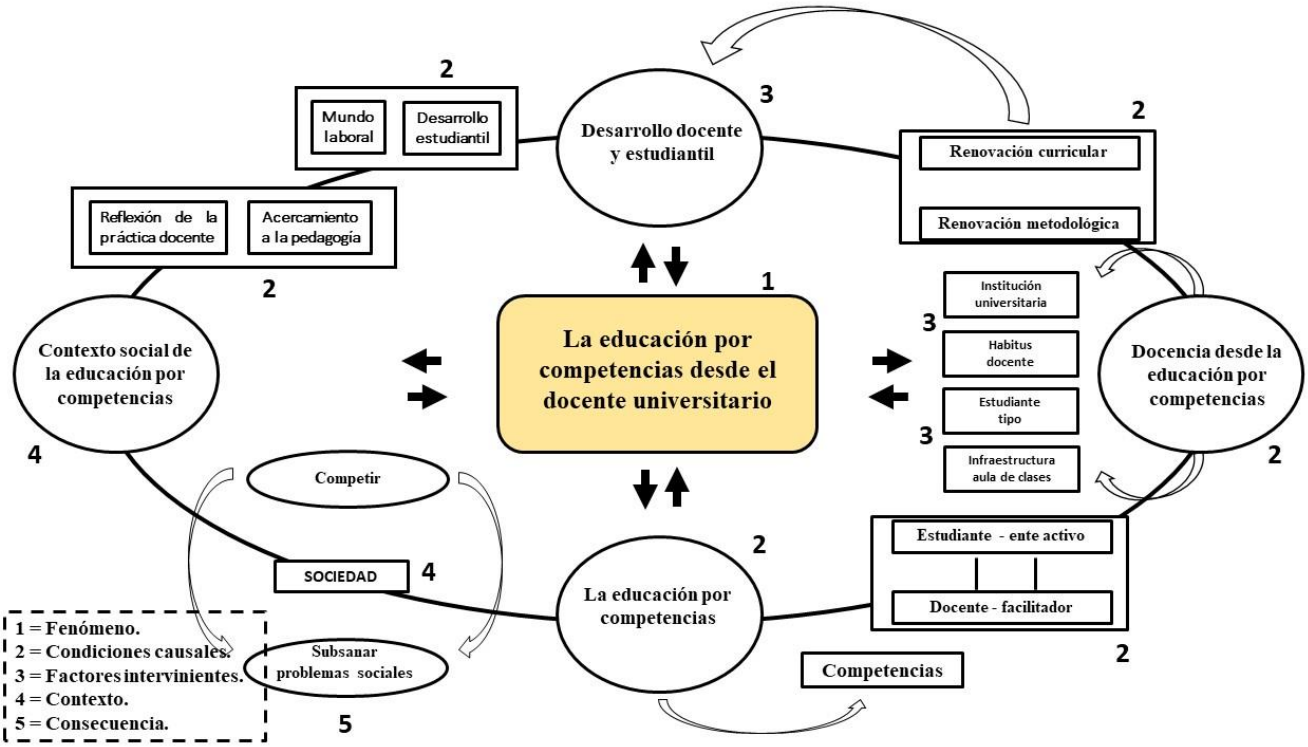


***Gráfico 5*. Codificación selectiva.**

Discusión y análisis

El análisis de la primera categoría obedece a los conceptos, conocimientos y definiciones que se tienen respecto de la educación por competencias y de las competencias docentes. Se evidencia que existe escasa claridad conceptual en tanto a lo que se entiende por competencia.

El docente participante del proceso de formación inicial de pedagogos define las competencias como una capacidad posible de desarrollar a lo largo del proceso formativo, que, sin embargo, no solo debe ajustarse a saberes en el aula, adquiriendo un significado mayor al situarlo desde la perspectiva vivencial del estudiantado, lo que favorecería el desarrollo individual y social en la comunidad donde este se sitúe.

Artículos de índole histórica, plantean que el concepto de competencias ha sido complejo de develar. Mulder *et al*. (2008) y Pérez *et al*. (2004) sugieren la necesidad de definir el concepto desde distintas perspectivas según su uso. A nivel educativo, sus primeras acepciones fueron realizadas por Skinner (1968) y Chomsky (1989) utilizando la definición desde las teorías del lenguaje y el proceso formativo educacional.

En estudios sobre este tema, se encontró que los profesores de formación básica chilenos desconocen la integralidad del concepto y que sus prácticas pedagógicas evidencian el trabajo centrado en los contenidos por sobre la transformación esperada en la educación por competencias, buscando revertir la postura de un docente conocedor y de dominio absoluto (Quintana y Gámez, 2020).

En el estudio de Vega-Román *et al.* (2020) se evidencia que aun cuando las universidades realizan constantes actividades de perfeccionamiento docente en torno a la renovación metodológica en el aula persisten posturas pedagógicas rígidas en torno a la práctica docente de tipo tradicional, la cual estaría explicada por una multiplicidad de factores entre los cuales se señala un habitus docente tradicional apoyado en la infraestructura universitaria la cual, a pesar de las renovaciones curriculares y metodológicas, en general, no ha sufrido mayores cambios.

Por otra parte, en los estudios de Oleson y Hora (2014) se señala que, a pesar de los cursos de perfeccionamiento universitario e inclusive las lógicas de hostigamiento directivo, con objetivo de desarrollar dichos cursos, los docentes participantes del proceso de formación inicial llevan a cabo actividades de aula moldeadas a partir de sus instrucciones previas validadas desde sus propias experiencias como instructores, investigadores y estudiantes.

Dado lo anterior, la diversidad de perspectivas, definiciones y concepciones en torno al concepto de competencias, decantan en la complejidad de situar una nueva práctica docente, evidenciado en los trabajos de Vega-Román *et al*. (2020) y Quintana y Gámez (2020) a pesar de entender a la educación por competencias como una innovación curricular y metodológica, acompañada de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, etc.).

Estas ideas se reafirman con los estudios de Castillejo y Bonals (2015) quienes, con base a entrevistas grupales realizadas a docentes de educación universitaria, determinaron que en los discursos docentes se enmascaran luchas de apropiación y el dominio de un campo profesional, así como un conflicto en la identidad de los agentes de dicho campo. Y que, a pesar de los esfuerzos por implementar una renovación metodológica, los docentes confiesan que no perciben mejoras en la práctica académica en el aula. Lógica que también es posible encontrar en los escritos de Moreno-Olivos (2010) quien plantea que la educación por competencias probablemente no logre una "verdadera" reforma de la enseñanza universitaria principalmente por la confusión que existe en el profesorado en torno al significado de las competencias.

Los entrevistados plantean que las universidades generan una lógica de agobio hacia sus docentes del proceso de formación inicial de pedagogos ya que no solo se les solicita un proceso de mejora continua en su docencia, sino también la participación en congresos y actividades de la especialidad , así también se le exige cumplir con el resto de las funciones académicas ya sea mediante el envío de documentos científicos a revistas indexadas, participar de actividades de difusión e incluso, desempeñarse en cargos administrativos tales como ser Director de Departamento o Jefe de Carrera. Esta postura es revisada por Vega-Román *et al*. (2019) donde a partir del análisis de entrevistas a docentes universitarios se recogen ideas similares respecto a la carga académica del FPC. Al respecto Jaña y Rivera-Rivera (2009) y Ortega y Castañeda (2009), señalan que el FPC se debate entre la lógica de la escuela y la academia.

Otra categoría resultante de la codificación es como el FPC entiende el contexto social actual para desarrollar y participar de una reforma educacional entendida desde la educación por competencias. El docente hace hincapié en que se percibe a esta educación como una forma de subsanar diversos problemas sociales que coexisten con su hacer en el aula: Ausencia de figuras maternas y paternas en el estudiantado, por excesivas jornadas laborales, escases de valores familiares, mala calidad educativa en niveles previos (básica, media).

Los discursos previos se relacionan y condicen con lo planteado en Gómez *et al*. (2015) quienes señalan que la formación docente no solo constituye un ámbito que canaliza inquietudes, compromisos y aspiraciones individuales, sino que también vela por un contexto de sociedad y cultura según su lugar de pertenencia, en la cual, los estudiantes serán constructores de dicho futuro. Desde esta misma posición, el docente comprende que la educación por competencias es un proceso encaminado a la revisión y actualización de conocimientos, actitudes y habilidades los cuales deben adaptarse a los cambios, avances y problemas de la sociedad actual.

Esta misma visión presenta Ghenadenik (2016) quien plantea que el rol del docente universitario no es solo promover un aprendizaje que favorezca la inserción en la práctica profesional, sino también facilitar una formación que impulse la autonomía estudiantil y en especial el pensamiento crítico. En este sentido, es que Ramos-Monge y otros (2019) ratifican la importancia de la responsabilidad social universitaria como parte del modelo formativo de las instituciones de educación superior, las cuales deben construir el aprendizaje basado en el civismo y la colaboración social.

CONCLUSIONES

Con base al análisis de las entrevistas al formador de pedagogos, en el presente trabajo se da emergencia a cuatro categorías axiales: *Saberes Docentes sobre la educación por competencias, Docencia desde la educación por competencias, Desarrollo Docente y Estudiantil y, finalmente, Contexto Social* y una categoría selectiva, denominada *la educación por competencias desde el docente universitario*.

Se reconoce que el enfoque educativo por competencias ha irrumpido con fuerzas en la actualidad educativa mundial. Se declara una complejidad conceptual en torno a la noción de competencias en el docente universitario, lo que conlleva a la incapacidad de desarrollar una nueva práctica pedagógica en el aula de clases con miras a la educación por competencias y la aplicación de metodologías activas.

A pesar de dicha complejidad conceptual, los docentes universitarios reconocen la importancia de la educación por competencias percibiéndola como una oportunidad para reflexionar en torno a su práctica pedagógica. Ayudados del proceso de renovación curricular, y posterior renovación metodológica, el formador de pedagogos ha tenido sus primeros acercamientos a la pedagogía producto de la realización de cursos de perfeccionamiento y seminarios.

La mayoría de los profesores universitarios reconoce los cambios que se están llevando a cabo en la sociedad actual comprendiendo que su rol no solo se basa en la aplicación de una metodología en el aula, sino que esta transcienda al ámbito individual y social del estudiante para convertirse en sujeto integral.

REFERENCIAS

Álvarez - Rojo, V. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 20(3): 270–283

Bustamante, M., Oyarzun, C. H., Grandon, M. Abarza, C. G. (2015). Fundamentos de la Enseñanza por competencias a Nivel de Postgrado en dos universidades públicas chilenas. *Formación universitaria. 8*(6), 23-30

Cano-García, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona, España: Graó. Pp. 216

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un Remedio. *Departamento de Psicología Evolutiva y de La Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona*, *161*, 34–39. https://doi.org/1131-995X

Castillejo, E. M y Bonales, L. P. (2015). Habitus docente y reforma educativa. Una aproximación a las implicancias de la enseñanza de la lingüística y literaria. *Revista de Investigación Educativa.* 1-25

Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Editorial Alianza. Madrid, España. pp 328

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M.G., (2010) Los docentes en la sociedad actual sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9(25), 421-436

Garcés, C. R., y Riquelme, V. C. (2014). Calidad en la formación inicial docente: Los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Actualidades Investigativas En Educación*. *14*(2): 1-25

Gómez, P., López, M., y Rodríguez-Morales, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista universidad y sociedad. 7*(2):86-90

Ghenadenik, M. (2016). El rol del docente en la Universidad. *Reflexión académica en diseño y comunicación. 13*(30):41-43

Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, M., Pérez-Gutiérrez, M. y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Revista de Cultura y Educación*. *23*(4), 499-514

Jaña, C. y Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores ¿Quién es el formador de formadores? *Estudios pedagógicos. 35*(1): 155-169

Mendoza, T. y Paucar, R. (2017). Percepciones y desafíos de la proyección social para optimizar las competencias matemáticas en los docentes y estudiantes universitarios. *Referencia pedagógica*. *1*(2): 55-72

MINEDUC. (2013). Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía. *Estándares Orientadores Para Carreras de Pedagogía En Educación Media*. Ministerio de Educación, MINEDUC. Santiago, Chile: LOM. Pp. 248

Moreno-Olivos, T. (2010). Competencias en educación: Una mirada crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. *15*(4): 289-297

Mulder, M., Weigel, T., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. *12*(3): 1-24. https://doi.org/10.1016/S2215-910X(14)70038-2

Muñoz-Osuna, F., Medina-Rivilla, A. y Guillén-Luengo, M. (2015). Jerarquización de competencias genéricas basadas en las percepciones de docentes universitarios. *Educación química*. 27(1), 126-132.

Navarro Saldaña, G., Varas Contreras, M., González Navarro, M. G., y Catalán Velásquez, R. (2017). Percepción de académicos sobre efectos a nivel personal e institucional de su participación en un programa de formación para desarrollar competencias genéricas en la Universidad de Concepción. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. *16*(30), 49-61. https://doi.org/10.21703/rexe.20173049612

Oleson, A. y Hora, M. T. (2014). Teaching the way were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *High Education*. 68, 29-45

Ortega y Castañeda (2009). *El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia 129-136*. En: Medrano, c. y Vaillant, C. Organización de estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Madrid, España: Santillana

Pérez, R., Gallego, R., Torres, L. y Cuellar, L. (2004). Las competencias: interpretar, argumentar y proponer en Química. Un problema pedagógico y didáctico. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Enseñanza de las Ciencias*. 7(1), 1-5

Perrenoud, P. (2011). Diez nuevas competencias para enseñar. Madrid, España: GRAÓ

Quintana, P. C. y Gámez, N. A. (2020). Percepciones del profesorado chileno en el desarrollo de competencias de educación básica. *Revista de estudios en educación*. 3(4),17-43

Ramos-Monge, E., Llinàs, F. J., y Barrena, J. (2019) Catalysts of university social responsibility into strategic planning by thematic analysis and deductive coding. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 1-28.

Salazar, C., Chiang, M., y Muñoz, Y. (2016). Competencias Docentes En La Educación Superior: Un Estudio Empírico En La Universidad Del Bio-Bío. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*. 6(1): 1-28. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383

Skinner, B. F. (1968). The technology of teaching. Englewoods Cliffs, New Yerse: Prentice-Hall. 255

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín, Antioquía, Colombia: Universidad de Antioquía. Pp. 354

Torello, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*. *10*(2): 299-318

Tunning Latinoamérica (2007) Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina, Pp. 430

Vega-Román, E. y Sánchez, I. (2019). La educación por competencias desde las voces del formador de pedagogos en ciencias. *Páginas de Educación*. *103*(45), 194-215

Vega-Román, E. y Sánchez, I. R. (2020). Práctica del docente universitario en la formación inicial de pedagogos de ciencias: una mirada actual desde la educación por competencias. *Revista Paradigma.*

Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea. Pp. 234

Análisis de textos escritos de los estudiantes al finalizar una secuencia didáctica para enseñar mecánica cuántica basada en el enfoque de Feynman

Analysis of students' written texts at the end of a didactic sequence to teach quantum mechanics based on the Feynman approach

Análise de textos escritos dos alunos ao finalizar uma sequência didática para ensinar mecânica quântica baseada na abordagem de Feynman

María de los Ángeles Fanaro[1, 3]
mariangelesfanaro@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9290-5450

Keidy Alejandra Alvarado Puentes[2]
kalvarado@educacionbogota.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-0909-3779

Juan Suasnábar[1]
juansuas@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8977-9230

(1)Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES) Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
(2)Colegio Friedrich Naumann, Secretaria de Educación Bogotá, Colombia.
(3)Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Artículo recibido en octubre de 2021, arbitrado en noviembre de 2021 y aprobado en diciembre de 2021

RESUMEN

Este trabajo presenta un análisis de los textos producidos por estudiantes del último año de una escuela secundaria colombiana al finalizar una secuencia didáctica de situaciones para enseñar el modelo cuántico del electrón, basado en el enfoque de Feynman. La enseñanza utilizó una metodología didáctica basada en preguntas y tareas, que promovían la conceptualización, en el sentido propuesto desde la Teoría de los Campos Conceptuales de Gérard Vergnaud. En trabajos anteriores se analizó la conceptualización en base a las respuestas de los estudiantes para cada situación de enseñanza. En este trabajo, en cambio, se analizan los textos producidos por los mismos estudiantes, al finalizar la secuencia. De esta forma se tiene una mejor comprensión acerca de cuáles situaciones resultaron favorables para la conceptualización, y cuáles necesitan ser reformuladas en próximas implementaciones. El trabajo contribuye así en la presentación de una metodología original para analizar y conocer el funcionamiento didáctico de la propuesta para enseñar el modelo cuántico del electrón.

***Palabras clave**: análisis textual; análisis de redes; conceptualización; mecánica cuántica; escuela secundaria*

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the texts produced by last year students in a Colombian high school; as the final part of a didactic sequence of situations aimed to teach the quantum model of the electron, based on the Feynman approach. The teaching used a didactic methodology based on questions and tasks, which promoted the conceptualization, in the sense proposed from Gérard Vergnaud's Theory of Conceptual Fields. In previous works, there was an analysis of the conceptualization, based on the students' responses for each taught situation. In this work, on the other hand, the texts produced by the same students are analyzed at the end of the sequence. In this way, there is a better understanding of which situations were favorable for the conceptualization, and which ones needed to be reformulated in future implementations. The work thus contributes to the presentation of an original methodology to analyze and learn about the didactic operation on the proposal to teach the quantum model of the electron.

***Keywords:** textual analysis**;** network, quantum physics; high school*

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise dos textos produzidos por estudantes do último ano de uma escola secundária colombiana ao finalizar uma sequência didática de situações para ensinar o modelo quântico do elétron, baseado na abordagem de Feynman. O ensino utilizou uma metodologia didática baseada em questões e tarefas, que promoviam a conceituação, no sentido proposto desde a teoria dos Campos conceituais de Gérard Vergnaud. Em trabalhos anteriores, analisou-se a conceituação com base nas respostas dos estudantes para cada situação de ensino. Neste trabalho, ao contrário, analisam-se os textos produzidos pelos mesmos estudantes, ao finalizar a sequência. Desta forma, tem-se uma melhor compreensão sobre quais situações resultaram favoráveis para a conceitualização, e quais precisam ser reformuladas em próximas implementações. O trabalho contribui, assim, na apresentação de uma metodologia original para analisar e conhecer o funcionamento didático da proposta para ensinar o modelo quântico do elétron.

***Palavras-chave:** análise textual; análise de rede; conceituação; mecânica quântica; ensino médio*

INTRODUCCIÓN

La necesidad de enseñar una física más actual en la escuela, ha sido reclamada desde hace varios años, desde distintas investigaciones (Akarsu, 2010; Cid y Dasilva, 2011; Cuesta y Mosquera, 2016; Fanaro, 2009; Fernández, González y Solbes, 2005; Frechina, 1996; Gil,

Senent y Solbes, 1987; Greca, 2000; Greca y Moreira, 2001; Jaramillo, 2015; Johnston, Crawford y Fletcher, 1998; Martínez, Savall, Doménech, Rey y Rosa, 2016; Monteiro, 2010; Moreno y Guarín, 2010; Muller, 2008; Pantoja, Moreira y Herscovitz, 2013; Savall, 2015; Sinarcas y Solbes, 2013). De nuestra parte, desde hace más de quince años se viene trabajando sobre la forma de enseñar conceptos fundamentales de mecánica cuántica desde un enfoque alternativo y complementario al enfoque tradicional (el formalismo Hamiltoniano canónico, desarrollado previamente por E. Schrödinger, W. Heisenberg y P. Dirac entre 1925 y 1926). De esta forma, nos propusimos el diseño de situaciones didácticas que se fundamenta en el enfoque "Path Integrals" de Richard Feynman para la Mecánica Cuántica (Feynman, 1985) debido a la ventaja que implica para su enseñanza: se enfoca en un modelo accesible a los conocimientos de los estudiantes de nivel secundario porque utiliza un marco geométrico-vectorial (Arlego, 2008). Para conocer el funcionamiento de las secuencias, luego de su implementación, se analizó el proceso de conceptualización, es decir la identificación de las propiedades y características de los sistemas cuánticos como el electron, y la apropiación del modelo que permite la descripción del modelo cuántico. Los trabajos donde se analiza la conceptualización de los estudiantes se encuentran publicados y pueden consultarse en (Fanaro, 2009; Alvarado Puentes, 2021).

En este trabajo se presenta un análisis de los textos escritos por un conjunto de N=117 estudiantes del último año de una escuela secundaria colombiana, a partir de la implementación de una secuencia didáctica (conjunto de situaciones) formulada para enseñar el modelo cuántico para el electrón basado en el enfoque propuesto originalmente por el Físico Richard Feynman (Feynman, 1985; Feynman y Hibss, 1965). La secuencia didáctica completa con sus fundamentos físicos (donde se explican las adaptaciones de la idea original) y didácticos se encuentra ampliamente desarrollada en trabajos anteriores, donde el lector interesado puede remitirse para su comprensión (Arlego, 2008; Fanaro, 2009; Alvarado Puentes, 2021). La secuencia didáctica elaborada en base a este enfoque tuvo como eje vertebrador el análisis del Experimento de la Doble Rendija (EDR) (en su versión simulada con software informático) para analizar el comportamiento cuántico de los electrones, y la universalidad de la mecánica cuántica. Se adaptaron las integrales a sumas de vectores, permitiendo el trabajo geométrico vectorial, utilizando el concepto físico de "acción" que incluye

el concepto de "masa" y la construcción de "caminos" para referirnos a la conexión entre coordenadas, es decir la unión entre una posición inicial y tiempo inicial, a otra posición final, en cierto tiempo final (no es la trayectoria de la partícula, claramente), llamando a esta adaptación técnica de "Considerar los caminos alternativos" abreviado como CCA (Arlego, 2008 y Fanaro, 2009).

Como parte de la adaptación realizada, se plantea el concepto más intuitivo que se puede tener acerca de la probabilidad como la posibilidad de detectar al electrón en cierto lugar de la pantalla, sabiendo que en esta adaptación didáctica no se diferencian los conceptos de probabilidad y densidad de probabilidad, porque requeriría considerar elementos de la Teoría de la medida, con matemática no disponible en nuestros estudiantes, y que además desviarían la atención de lo que se quiere enseñar.

Así, el objetivo de la secuencia didáctica es que los estudiantes comparen los resultados experimentales que se obtienen al realizar el experimento EDR (simulado) y lo propuesto por la técnica CCA, y calculen la probabilidad de detección del electrón. En un curso más avanzado, es claro que se deberán hacer las consideraciones pertinentes acerca de que lo que considera es cómo se distribuyen esas medidas de las detecciones en "intervalos alrededor de cierta distancia x al centro de la pantalla", y que entonces se debe referir a la densidad de probabilidad, ya que se está tratando con una variable continua.

Al finalizar la implementación se solicitó a los estudiantes que elaboraran, en forma personal, una síntesis de lo que a su criterio había sido más relevante en todo el proceso de estudio de mecánica cuántica realizado. Para ello se les indicó que podían utilizar gráficos, esquemas y otros, sin sobrepasar las dos páginas de extensión.

El análisis de los textos escritos, reconocidos como sistemas externos de representación (Martí y Pozo, 2000), ha sido abordado en varias ocasiones como metodología para el estudio del lenguaje para la Educación en Ciencias. Se reconoce que éste puede ser útil para comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes, estableciendo relaciones entre el

análisis del discurso escrito y la comprensión de la evolución conceptual de los estudiantes (Duit, Roth, Komorek, y Wilbers, 1998; Tamayo Alzate, 2001; Figura, Tamayo y Puig, 2005).

Por ejemplo, en el trabajo de Duit *et al*. (1998) se destaca la relación entre el análisis del discurso y el cambio conceptual, considerando además la importancia de las ideas previas y del contexto en la construcción individual y social del conocimiento. En otros casos, se ha explorado la relación entre el discurso escrito y el desarrollo del conocimiento de los estudiantes, destacándose a su vez la importancia de la escritura en la comprensión de nuevos conceptos y en el cambio conceptual (Fellows, 1994). Estos estudios también han permitido conocer las características particulares y las maneras como los profesores utilizan el discurso para orientar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Edwards y Mercer 1988; Lemke 1997). Estos estudios se escapan a los objetivos de este trabajo.

En esta investigación se tomaron a las palabras y su ubicación y cercanía entre ellas (es decir, la palabra y las cinco palabras inmediatamente anterior y posterior de ella) para tener indicios de lo que para los estudiantes fue clave durante la secuencia, y da orientaciones acerca de qué cuestiones resultaron favorables para el aprendizaje de los estudiantes, y cuáles necesitan ser reformuladas en próximas implementaciones.

MÉTODO

Se recolectaron 117 producciones escritas de los estudiantes las cuales se transformaron a formato digital (.txt) mediante el uso de un reconocedor de voz que elabora un archivo de texto a partir de la lectura en voz alta, para luego poder ser analizadas con el software libre AntConc. Se trata de una herramienta gratuita y multiplataforma que se utiliza para el análisis de corpus textuales.

Por otra parte, se empleó el *software Gephi*, que es una aplicación de código abierto y multiplataforma (Bastian *et al*., 2009) utilizado a menudo para el Análisis de Redes Sociales (ARS), como un modo de acercamiento cuantitativo a los fenómenos sociales. Como señala Sanz Menéndez (2003) "es una aproximación intelectual amplia para identificar las estructuras

sociales que emergen de las diversas formas de relación, pero también un conjunto específico de métodos y técnicas" (p.23). Los orígenes del ARS se encuentran en los años 30 y 40, y ha tenido influencias de la antropología, de la sociología y de la matemática, también desde los aportes de la Gestalt y la sociometría, y la teoría de los grafos; desde su comienzo ha tenido una inspiración y metodología claramente estructural, pero desde una perspectiva relacional (Lozares, 1996). El ARS parte de una definición de red amplia:

> Cuando se habla de una Red, se entiende como un grupo de individuos que, en forma agrupada o individual, se relacionan con otros con un fin específico caracterizado por la existencia de flujos de información. Las redes pueden tener muchos o pocos actores y una o más clases de relaciones entre pares de actores. Una Red se compone, por tanto, de tres elementos básicos los cuales son: nodos o actores, vínculos o relaciones, y flujo (Velázquez Álvarez y Gallegos Norman, 2005. p.3).

Como señalan los autores, al momento de pensar una Red es necesario contemplar tres elementos: actores, vínculos y flujos. Dada la perspectiva relacional del ARS no es posible pensar en la existencia de uno de los tres elementos de forma independiente, por ejemplo, la existencia de actores y la ausencia absoluta de vínculos entre ellos (lo que sería lo mismo que señalar existencia de individuos aislados).

Dos grupos de medidas básicas se consideran para el estudio de las estructuras subyacentes de las redes sociales, también llamadas variables estructurales cuya existencia es la que da cuenta de la presencia o no de una red social:

- Estructurales en sentido estricto: relativas a la estructura general; y

- Posicionales: relativas a la posición de cada actor dentro de la red.

Dentro de las primeras, la principal es la densidad del grafo, es decir, la razón entre el número de vínculos existentes en una red y el número máximo posible si todos los nodos estuviesen conectados entre sí al menos una vez, a partir de una escala que va de 0 (inexistencia de relaciones) a 1 (todas las relaciones posibles). La segunda medida importante relativa a la estructura general de la red es el diámetro. Podemos definirlo conceptualmente

como la distancia geodésica -camino entre nodos- más larga entre dos nodos cualquiera de la red. Entre ambas medidas podemos ver cuán conexa es una red.

RESULTADOS

Análisis de las síntesis de los estudiantes por concordancias

El objeto del estudio que se presenta es el de identificar los conceptos que los estudiantes manifestaron como importantes y la manera en que fueron utilizados. Desde nuestra aproximación teórica, consideramos que los diez conceptos clave que la secuencia didáctica planteada buscó desarrollar son los siguientes: *Acción, Ángulo, Suma de vectores, Masa, Caminos, Vectores asociados, electrones, canicas, Probabilidad (de detección), Curva (de probabilidad) máximos y mínimos.*

Para la obtención de términos especializados y relacionados con el tema del corpus, se introdujo previamente una *stop-list* que contiene palabras meramente gramaticales o "vacías" de significado como preposiciones, conjunciones o artículos. Un primer análisis realizado con el *software* libre AntConc, arrojó un listado de las palabras que fueron empleadas por los estudiantes en las síntesis, según su frecuencia de aparición.

Luego de realizar el proceso de lematización (proceso que realizaron los investigadores en forma totalmente manual) el conteo de palabras utilizadas en las 117 síntesis desarrolladas por los estudiantes fue de 21.640 palabras, distribuidas en 2.763 familias de palabras (*tokens*). Un ejemplo de estas familias de palabras es: experimento, experiencia, experimental, experimentado. Del conjunto de palabras más utilizadas en las síntesis de los estudiantes listamos en el cuadro 1, las veinte palabras más utilizadas por ellos, con una frecuencia de uso de 678 veces la primera palabra y 118 la última palabra listada (cuadro 1)

Muchas de estas palabras representan conceptos claves propiamente trabajados en la secuencia, pero algunas otras representan conceptos que serían subsidiarios de la conceptualización pretendida. Por otra parte, conceptos que desde nuestro punto de vista eran

centrales, como “acción” y “masa” presentaron una frecuencia alta (en el análisis de *wordlist* la palabra "acción” fue utilizada en total 105 veces, quedando respectivamente “acción” y “masa” en los lugares 21 y 26 de las palabras más utilizadas) pero, fuera del rango de las 20 más utilizadas, tal y como se decidió acotar para este análisis. Por ejemplo, el concepto de “masa” fue utilizado como mínimo una vez, pero sólo en 34 de las síntesis (alrededor del 35%) y el concepto “acción” fue utilizado al menos una vez en algo más de la mitad de las síntesis, por este motivo no se presenta su análisis. A su vez, como se indicó, existen en esta lista otras palabras que no constituyen conceptos centrales, pero colaboran a la conceptualización como, por ejemplo; “rendija”; “pared”; “resultado”; “observar”.

Cuadro 1. Las veinte palabras más utilizadas por los estudiantes (en su conjunto) durante la síntesis, ordenadas en forma decreciente en frecuencia, según el análisis de Listado de Palabras de AntConc

canica	electrón	caminos	rendijas	gráfica	experimento	máximo	pared	diferente	distribución
678	638	568	503	372	287	258	242	237	232
vector	probabilidad	suma	ángulo	directo	resultado	forma	observar	calcular	cuántica
221	217	194	160	157	148	142	135	119	118

Nota. En la primera fila se presenta la palabra, y en la segunda la frecuencia de uso en las N= 117 síntesis.

Las dos palabras más frecuentes resultaron ser “canica” y “electrón” con una frecuencia de 678 veces y 638 veces respectivamente, y podemos notar que su utilización es entre 5 y 6 veces por síntesis en promedio, lo cual resulta natural puesto que el objeto de la secuencia es el estudio del comportamiento de ambos. Le siguen en orden de frecuencia las palabras “caminos y rendijas" que, en promedio, fueron utilizadas entre 4 y 5 veces por síntesis. Las palabras “vector” “probabilidad” y “suma” se encuentran utilizadas en similar cantidad de veces (en promedio casi dos veces por síntesis), lo cual resulta bueno desde el punto de vista de la importancia asignada por los estudiantes. En el lugar de frecuencia 20 de la lista, notamos la palabra “cuántica” con una frecuencia de 118, indicando que, en promedio, fue utilizada una vez por cada estudiante.

Este primer análisis resultó orientador para conocer globalmente la frecuencia de las palabras que utilizaron los estudiantes, y que hacen referencia a los conceptos; realizamos un análisis de concordancias (utilizando la herramienta “*concordance tool*” de AntConc), para estudiar en qué forma fueron relacionadas las palabras más frecuentes en el corpus de las

síntesis escritas por los estudiantes que resulten también las más próximas a los conceptos que se buscaban conceptualizar, resultando así las concordancias entre los conceptos: experimento - canica - electrón - camino - vector - ángulo - suma - probabilidad - gráfico - máximo.

De esta forma, se construyó la matriz rectangular que se presenta en el cuadro 2. En esta matriz, además de colocar la cantidad de concordancias entre las palabras, se ordenaron según si los conceptos eran relativos a la presentación de los experimentos (canicas, electrones, observación y experimento) con color celeste; si se referían a la técnica de cálculo (camino, directo, vector, ángulo, suma, calcular, probabilidad) con color amarillo; o si se referían a la interpretación de los resultados de la técnica a los experimentos planteados en la secuencia (gráfica, máximos), con color verde.

Cuadro 2. Matriz de doble entrada que forma una matriz donde cada celda indica la cantidad de veces que las familias de palabras se encuentran próximas a una distancia de n=5 (5 palabras a la izquierda o 5 palabras a la derecha)

	canica	electrón	observar	experimento	caminos	vector	probabilidad	suma	ángulo	directo	calcular	gráfica
canica, canicas												
electrón, electrones	118											
experimento, experiencia, experimentado, experimental	55	57	13									
camino	7	45	9	7								
vector, vectores, vectorial	1	4	4	3	51							
probabilidad, probabilidades, probable, probables	17	36	3	6	43							
suma, sumamos, suman, sumando, sumar, sumarlos	4	2	1	1	47	59	6					
ángulo, ángulos	2	2	1	0	48	32	3	22				
directo, directa, directamente, directos	4	10	1	2	176	19	5	13	21			
gráfica, curva, gráfica, graficamos, graficar, graficas	29	18	14	11	10	4	25	6	3	1	2	
máximo, máximos	18	15	10	1	1	4	5	3	4	1	0	19

Nota. Esta distribución fue elegida dado que es la longitud recomendada por los creadores del *software* AntConc.

En el cuadro 2 es posible observar que, con relación a la parte experimental con electrones y con canicas, naturalmente la mayor cantidad de asociaciones se realizó entre los conceptos electrones y canicas (118 concordancias), y aproximadamente el mismo número de concordancias experimento-electrón y experimento-canica (55 y 57 concordancias respectivamente). Interpretamos que la asociación entre estos conceptos es fuerte, dado que; en todas las narraciones, se presenta la relación entre ellos. Un ejemplo de concordancias

experimento-canica y experimento-electrón se presentan en las síntesis del estudiante A69 (gráfico 1).

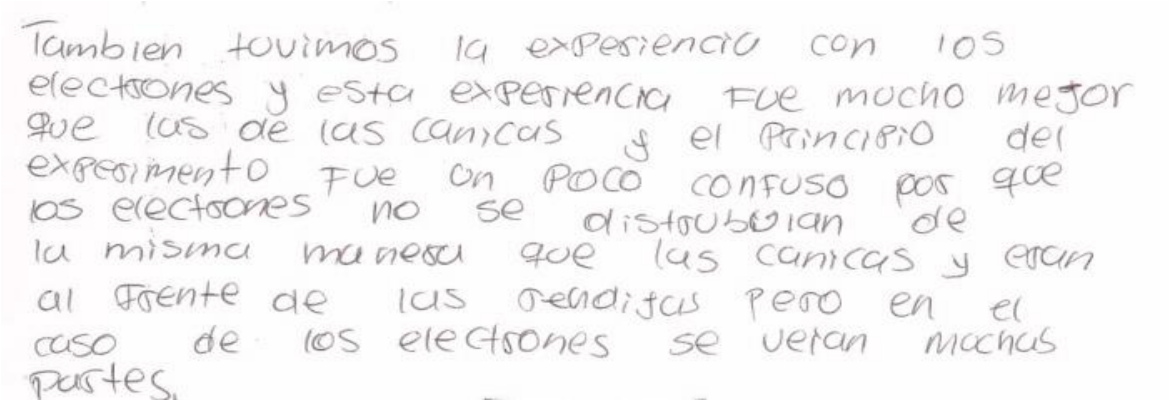


***Gráfico 1*. Síntesis de A69, donde el estudiante presenta una concordancia experimento-canica, así como una concordancia experimento-electrón al indicar un comportamiento diferencial entre ellos.**

En cuanto a los conceptos relativos a la técnica CCA, es posible notar que los estudiantes hicieron un buen número de asociaciones entre el concepto de “suma” con el de “vectores” (59 concordancias), lo cual es muy bueno, aunque en algunas síntesis se sigue haciendo referencia a la suma pero de caminos (en lugar de vectores) lo cual estaría indicando que se presentó en estos casos, obstáculos en la conceptualización, dado que en el proceso de modelación (consecuente con la transposición didáctica implementada) resulta poco natural a los estudiantes poder esclarecer que lo que se suma son vectores, es decir, entes abstractos, aunque estén relacionados a los caminos, no son los caminos en sí.

Se presenta en el gráfico 2, algunos fragmentos de la síntesis A38, donde se encuentran juntos los conceptos de “suma” con “vectores” y a su vez se hace alusión a la contribución a la suma de los distintos grupos de vectores.

Según se muestra en el gráfico 3, en el siguiente fragmento de síntesis se observa que algunos de los estudiantes relacionan los conceptos de suma con caminos (y no de suma de vectores) evidenciando un obstáculo en su conceptualización.

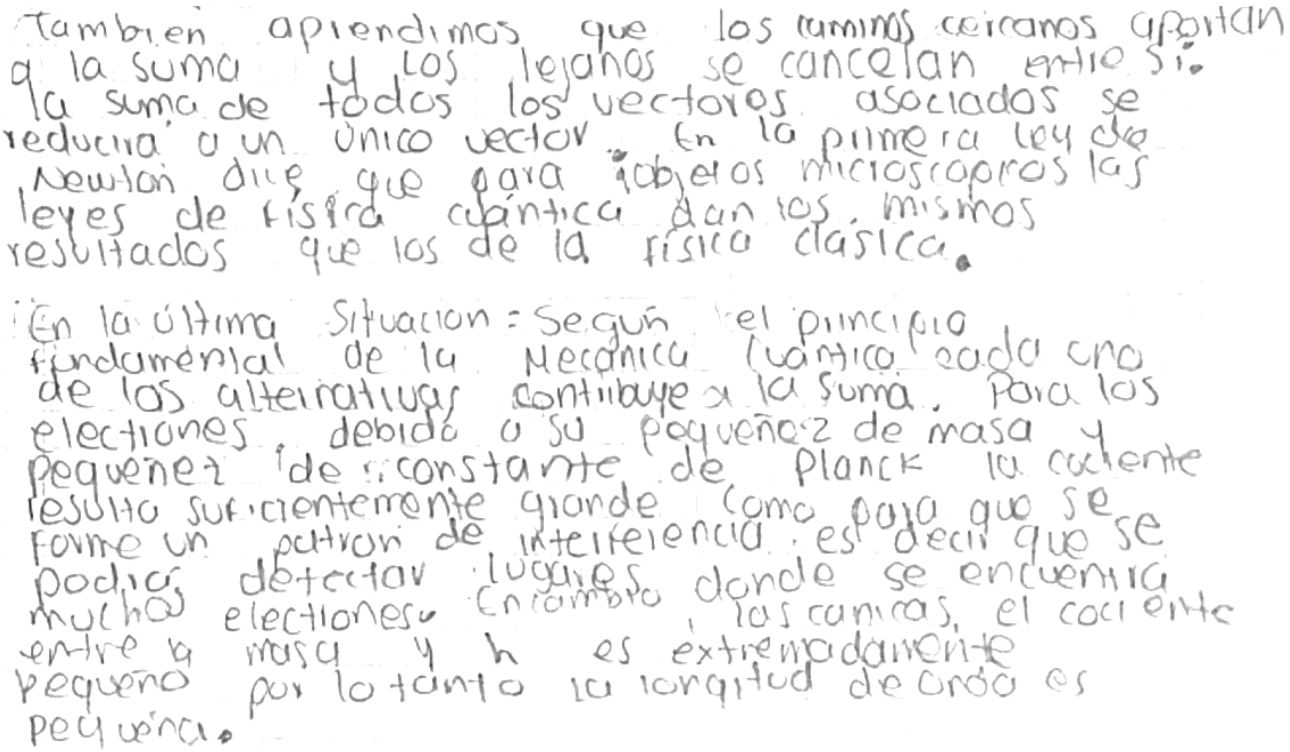


Gráfico 2. **Síntesis de A38, donde el estudiante presenta una concordancia suma-vectores y explica que los vectores asociados a los caminos cercanos son los que aportan a la suma, mientras que los alejados se anulan.**

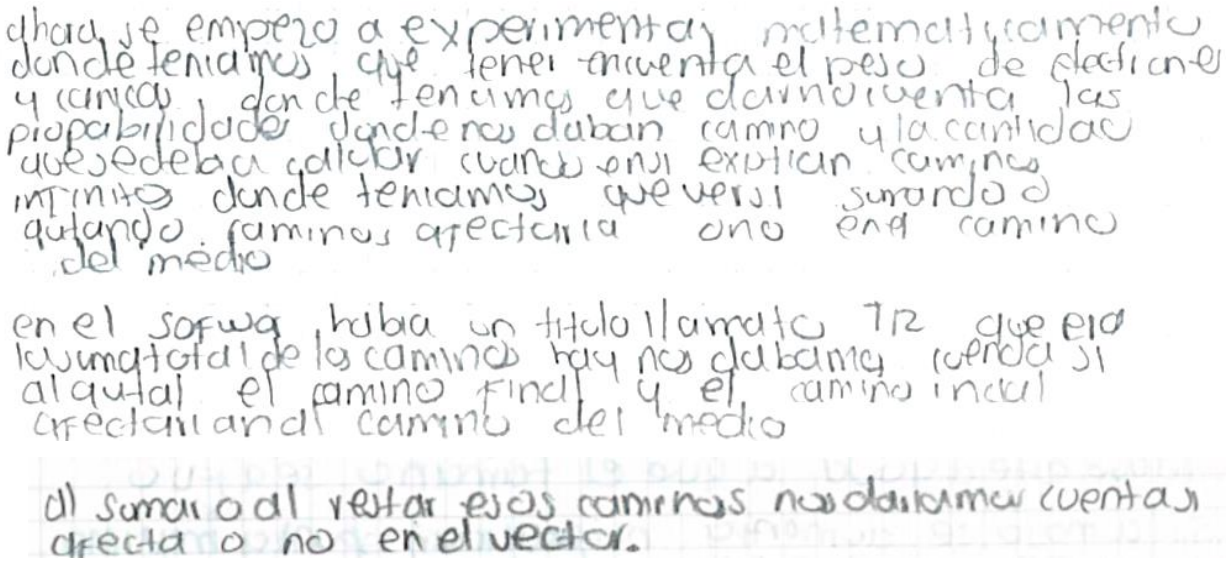


Gráfico 3. **Síntesis de A63. En esta síntesis el estudiante presenta una concordancia suma-caminos.**

También se presentó una gran asociación entre la palabra caminos con la palabra directo (117 concordancias) lo cual estaría indicando una buena conceptualización en un aspecto central de la técnica, que privilegia al camino directo en el aporte para el cálculo de la probabilidad, tanto en el caso de los electrones, como en el de las canicas (ejemplo en el gráfico 4).

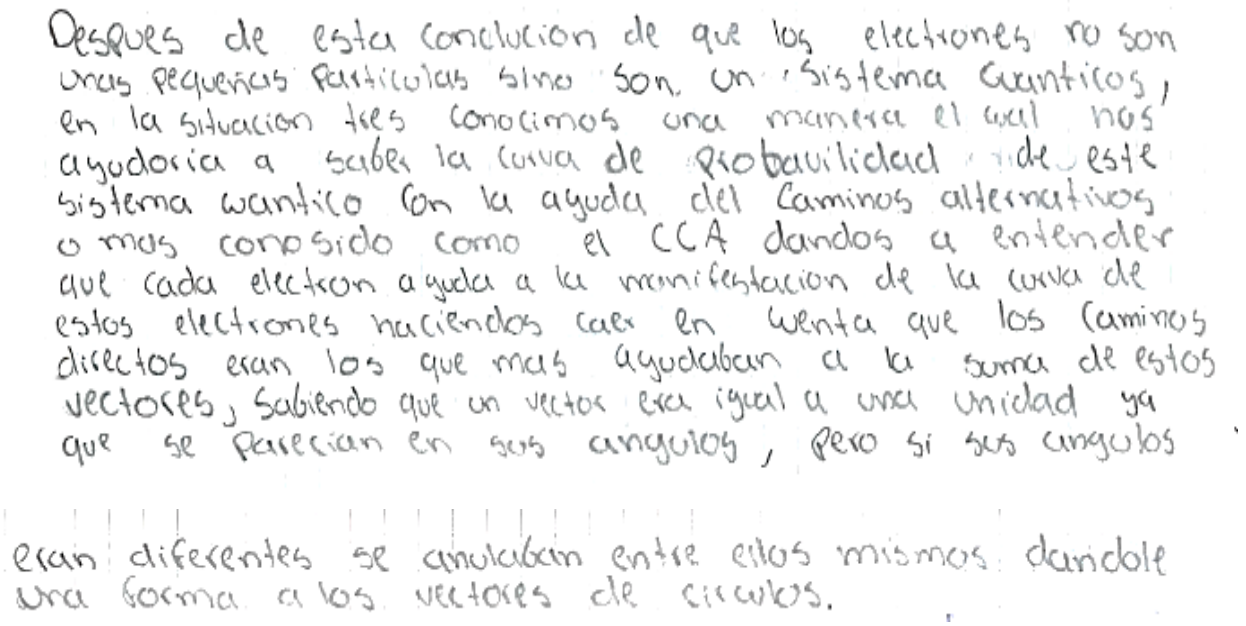

Despues de esta conclucion de que los electrones no son unas pequeñas Particulas sino son un sistema Cuanticos, en la situacion tres conocimos una manera el cual nos ayudaria a saber la curva de probabilidad de este sistema wantico con la ayuda del Caminos alternativos o mas conosido como el CCA dandos a entender que cada electron ayuda a la manifestacion de la curva de estos electrones haciendos caer en cuenta que los Caminos directos eran los que mas ayudaban a la suma de estos vectores, sabiendo que un vector era igual a una unidad ya que se parecian en sus angulos, pero si sus angulos eran diferentes se anulaban entre ellos mismos dandole una forma a los vectores de circulos.

***Gráfico 4*. Síntesis de A5 el estudiante indica que el camino-directo es el que aporta (ayuda) en el cálculo de la probabilidad para el caso de los electrones.**

Finalmente, en relación con la interpretación de los resultados de la técnica CCA al aplicarla en electrones y en canicas, las asociaciones fueron en número similar. Así, se tuvieron para los conceptos de máximo-electrones y máximo-canicas, 18 y 15 concordancias respectivamente, mientras que casi no se presentaron concordancias significativas entre las palabras ángulo y curva de probabilidad (sólo 3), lo cual nos hubiese dado indicios de que fue conceptualizado tal cual esperábamos en la interpretación de la técnica aplicada al caso de la Experimento de la Doble Rendija (EDR) tanto con electrones como con canicas. Dándonos un indicador de la necesidad de enfatizar este aspecto en próximas implementaciones. Los gráficos 5 y 6 muestran ejemplos de algunas de las concordancias encontradas.

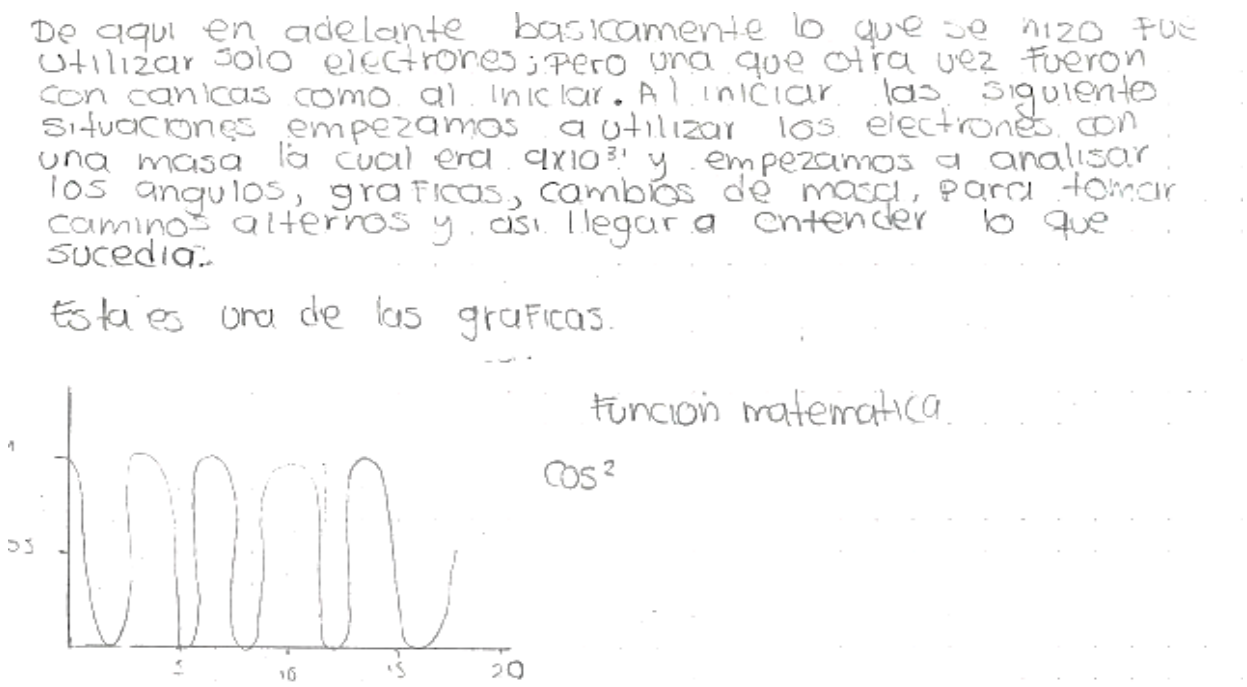


Gráfico 5. **Síntesis de A18. En la cual el estudiante expresa la necesidad de analizar los ángulos y las gráficas para tomar la decisión sobre el comportamiento de los caminos alternativos.**

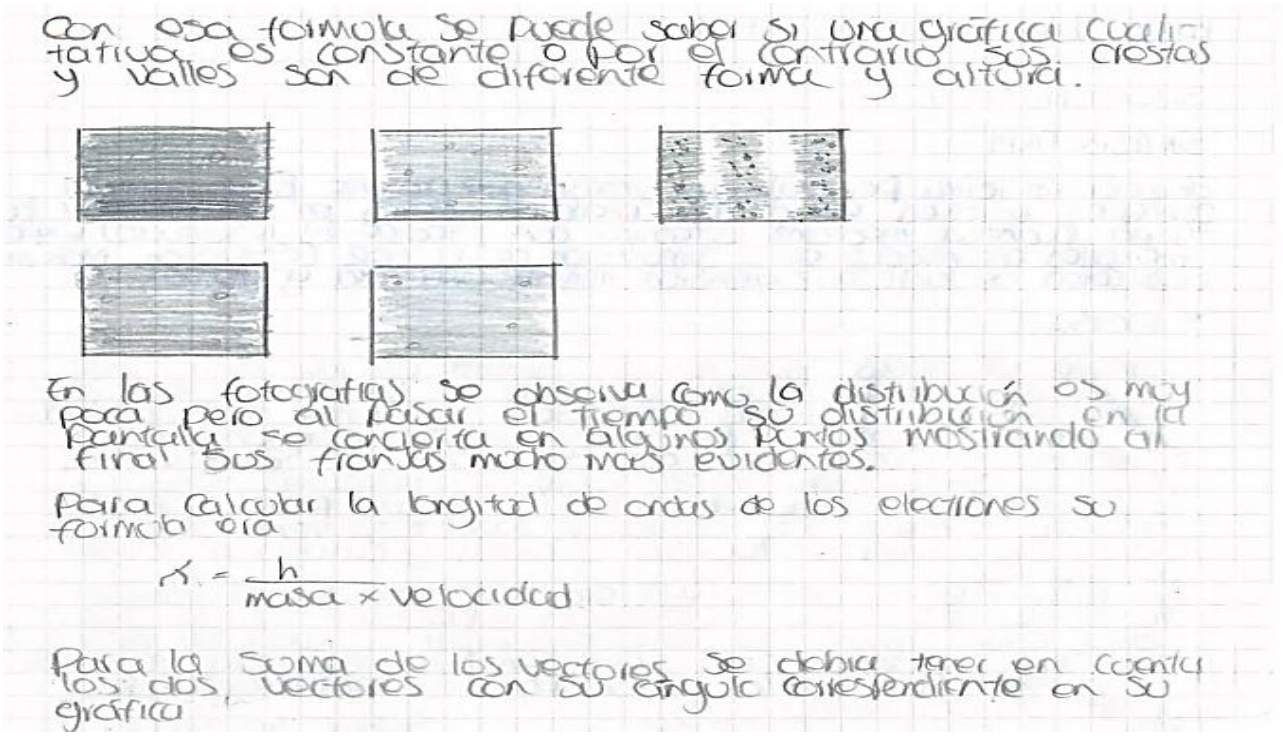


Gráfico 6. **Síntesis A 20. En la cual el estudiante expresa que para la suma de los vectores se debe tener en cuenta el ángulo entre los dos vectores y su gráfica.**

Resultado del análisis de REDES de conceptos con *Gephi*

A partir de la tabla de concordancias, se realizó un análisis de redes en el *software Gephi,* obteniéndose como resultado un grafo no dirigido (donde la arista (a, b) = (b, a)) de 14 nodos y 85 aristas. Eso se representa en el grafo obtenido que se muestra en el Gráfico 7. Este es un grafo muy conexo, ya que posee una densidad de 0,934 y un diámetro de 2. Las aristas representan la 'concordancia' entre términos, es decir la cercanía de estos conceptos en una frase de cada síntesis escrita por los estudiantes. Luego, el tamaño de los nodos viene dado por el grado de cada nodo, en donde, la cantidad de relaciones que posee, es decir los nodos más grandes son los más vinculados; así también el tamaño de las etiquetas de nodos. En este caso, es posible notar que las palabras “electrón”, “vector”, “directo”, “gráfica”, “suma”, “camino” y “probabilidad” son las que más vinculaciones entre sí tienen en los textos de los estudiantes. Respecto de las aristas, el grosor de la arista está dado por el peso, que es en sí la frecuencia de aparición del vínculo (concordancia). Como puede observarse en el grafo, los vínculos más fuertes fueron entre “camino” y “directo”, y entre “canicas” y “electrón”. Es decir, se dio prioridad al camino directo y a la relación electrón-canica, enfatizada desde la secuencia didáctica en tanto a establecer su diferencia.

Luego, a partir de la aplicación del cálculo de *Modularity Class* se identifican dos comunidades por cercanía al interior del grafo, que son las que están representados por los dos colores: rosa y verde (gráfico 7). En este caso, nuestra interpretación es que ambas comunidades de conceptos pertenecen a las dos fases bien diferenciadas de la secuencia: por un lado, los conceptos relativos a la técnica de Sumar los Caminos alternativos, que implica los conceptos de caminos, vector, cálculo, ángulo, suma y probabilidad. Por otro lado, la otra comunidad relaciona los conceptos relativos al experimento de la doble rendija con canicas y con electrones: experimento, máximo, distribución. Atribuimos estas dos comunidades de conceptos, bien relacionadas al interior de cada una, pero bien diferenciadas una de la otra, a la dificultad de los estudiantes en conceptualizar la modelización. Es decir, interpretamos la presencia de dos comunidades de palabras como la dificultad para relacionar lo que el modelo predice, y describe con los resultados en sí, tal cual muestra el experimento, como si teoría (el

modelo científico adaptado) y realidad (observación de resultados del experimento) fueran hechos totalmente separados.

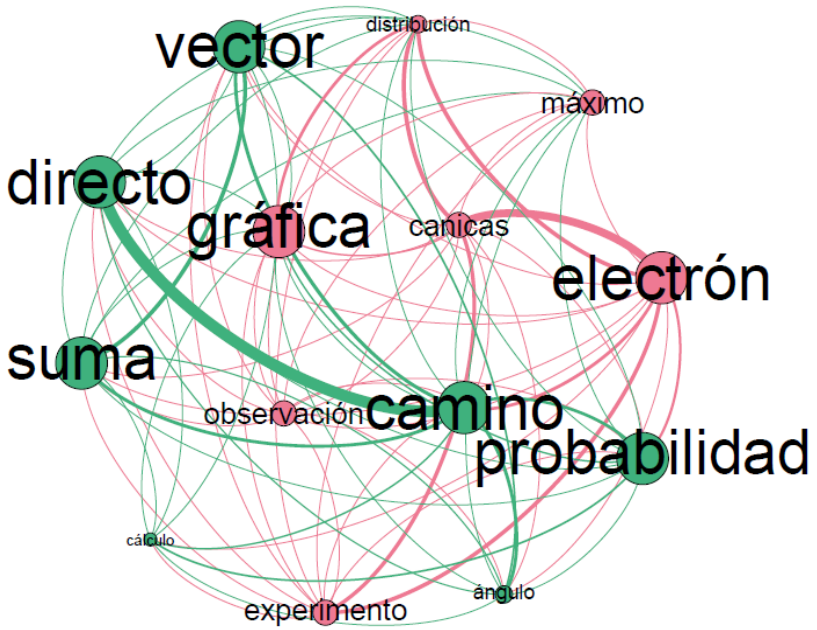


***Gráfico 7*. Grafo obtenido con *Gephi* a partir de las concordancias entre las palabras más utilizadas en las síntesis de los estudiantes.** *Nota.* Los colores rosa y verde representan las dos comunidades de conceptos identificadas por el *software*.

CONCLUSIONES

Este trabajo presenta, por un lado, una metodología de análisis que proviene de otras áreas del saber, como lo es el análisis textual y el análisis de redes sociales, y muestra su potencial para la investigación en la enseñanza de las Ciencias, en este caso, da indicios sobre los conceptos que resultaron más importantes para los estudiantes. Por otro lado, se muestra cómo los resultados obtenidos con esta metodología de análisis resultan ser compatibles con otras metodologías más cualitativas y descriptivas, como lo fue el estudio de la conceptualización realizado previamente, en base a la identificación de teoremas y conceptos en acto que pudieron guiar la resolución de las actividades por parte de los estudiantes.

Luego de realizar el análisis textual de lo que escribieron los estudiantes al momento de finalizar la secuencia con los dos instrumentos (*AntConc y Gephi*) los resultados obtenidos son

complementarios y nos permiten afirmar que los estudiantes utilizaron e hicieron referencia a los conceptos científicos que fueron objeto de la implementación tales como: experimento - canica - electrón - camino - vector - ángulo - suma - probabilidad - gráfico – máximo.

Además, se encontraron concordancias que dan evidencia de desarrollos en la conceptualización a lo largo de toda la secuencia, de las cuales en las síntesis se encuentran referencias a:

• Presentación de las experiencias EDR (canicas, electrones, observación y experimento).

• Uso y aplicación de la técnica de cálculo CCA (camino, directo, vector, ángulo, suma, calcular, probabilidad).

• Interpretación de los resultados de la técnica CCA a las experiencias planteadas en la secuencia (gráfica, máximos).

Por otra parte, este análisis nos muestra la presencia de un obstáculo en la conceptualización en relación con la interpretación del modelo, el cual representa de alguna forma a la realidad pero que no es en sí ella misma. Así desde la perspectiva de Adúriz, Bravo, y Morales (2002), se presentan obstáculos en la conceptualización debido al número de operaciones de transposición que sufren los modelos científicos para llegar a ser modelos didácticos. En este caso, a un punto de detección del electrón al que llamamos camino se le asigna un vector cuya magnitud no cambia, pero al que sí le cambia su dirección, según sea el valor de la acción el cual luego se suma con los vectores asociados a los otros caminos. Lo que los estudiantes terminan expresando varias veces es que las operaciones de suma se hacen con los caminos y no con los vectores que los caminos tienen asociados. Esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de desarrollar nuevas implementaciones insistiendo dentro de la secuencia sobre este nivel de abstracción, soportado en el trabajo del profesor quien debe estar atento a la presencia de estos posibles obstáculos en el desarrollo conceptual del

aprendizaje de los estudiantes, en este campo conceptual y en casi todos los demás, ya que la modelización es la esencia de la ciencia.

REFERENCIAS

Adúriz-Bravo, A. y Morales, L. (2002). El concepto de modelo en la enseñanza de la Física – consideraciones epistemológicas, didácticas y retóricas. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, 19, 1, 76-88.

Akarsu, B. (2010). Einstein's redundant triumph "quantum physics": An extensive study of teaching/learning quantum mechanics in college. Lat. Am. J. Phys. Educ., 3(2), pág. 273-285.

Arlego, M. (2008). Los fundamentos de la mecánica cuántica en la escuela secundaria utilizando el concepto de integral de camino. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 3 (1) 59-66

Alvarado Puentes, K. y Fanaro, M. A. (2019) Conceptualización del modelo cuántico para el comportamiento de los electrones según el enfoque de Feynman. *Revista Científica* Número especial

Alvarado Puentes, K. y Fanaro, M. A. (2020a) La conceptualización de un grupo de estudiantes de la escuela secundaria del comportamiento de los electrones según el enfoque de Feynman: un análisis de correspondencias múltiples. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*. (En prensa)

Alvarado Puentes, K. y Fanaro, M. A. (2020b) Técnica de cálculo de probabilidad para la distribución de los electrones en el experimento de la doble rendija: análisis de la conceptualización. *Revista Enseñanza de la Física* 32.15-23

Alvarado Puentes, K. (2021) Enseñanza y aprendizaje de aspectos fundamentales de Física Cuántica en la escuela secundaria colombiana a partir del enfoque de Feynman. Tesis Doctoral. Doctorado en Enseñanza de las Ciencias Mención Física. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Accesible en https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/2899

Bastian M., Heymann S., Jacomy M. (2009). Gephi: an open source software for exploring and manipulating networks. International AAAI Conference on Weblogs and Social Media. Accesible en: https://gephi.org/users/publications/

Cid, M. y Dasilva, A. (2011). Modelos atómicos: ¿Ensino contextualizado? *Boletim das ciên-cias*, 24(73), 1-23

Cuesta, Y. y Mosquera, C. (2016). Algunas re-flexiones en torno a las implicaciones de la ndc en educación en ciencias: el caso de la enseñanza de la mecánica cuántica. *Tecné, Episteme y Didaxis*, ted, número extraordinario, 867-873

Duit, R.; Roth, W.M.; Komorek, M. y J. Wilbers (1998). Conceptual change cum discourse analysis to understand cognition in a unit on chaotic systems: towards an integrative persepctive on learning science. *International Journal of Science Education*, 20(9), 1059-1074

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós

Fanaro, M. (2009). *La enseñanza de la mecánica cuántica en la Escuela Media* (tesis de doctorado). Universidad de Burgos, Burgos, España. Accesible en http://hdl.handle.net/10259/109

Fellows, N. J. (1994). A window into thinking: Using students writing to understand conceptual change in science learning. *Journal of Research in Science Teaching*. 31, 9. 985 - 1001

Fernández, P., González, E. y Solbes, J. (2005). Evolución de las representaciones docentes en la física cuántica. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 1-5

Feynman, R. (1985) *QED The strange theory of light and matter*. Penguin Books. USA: Princeton University Press

Feynman, R. y Hibss A. (1965) *Quantum Mechanics and Path Integrals*. McGraw-Hill, Inc. USA.

Frechina, J. (1996). El uso de los textos originales de los científicos y sus dificultades en el caso de la enseñanza de la mecánica cuántica. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 10(1), pág. 93 - 100

Gil, D., Senent, F. y Solbes, J. (1987). La introducción a la física moderna: un ejemplo paradigmático de cambio conceptual. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra (1), 209 - 210

Greca, I. (2000). ¿Es posible hacer comprensible la mecánica cuántica? *Revista de Enseñanza de la Física*, *13*(2), 13 - 19

Greca, I. y Moreira, M. (2001). Uma revisão da literatura sobre estudos relativos ao ensino da mecânica quântica introdutória. *Investigações em Ensino de Ciências*, *6*(1), 29-56

Jaramillo, J. (2015). Implementación de una propuesta didáctica apoyada en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic) para la enseñanza y el aprendizaje de la Mecánica Cuántica Funda- mental (mcf) en el nivel medio en Colombia (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Johnston, I., Crawford, K. y Fletcher, P. (1998). Student difficulties in learning quantum mechanics. *International Journal of Science Education*, 20(4), 427 - 446

Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia.* Barcelona: Paidós. Trad. Ana García et al. Talking science: language, learning and values. Norwood: Ablex Publishing Corporation

Lozares, C. (2006). La teoría de redes sociales. *Papers Revista de Sociología,* 4

Martí, E. y Pozo, J. (2000). Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Educationand Development*, 23:90, 11-30. Disponible en http://dx.doi.org/10.1174/021037000760087946

Martínez, J., Savall, F., Doménech, J., Rey, A. y Rosa, S. (2016). La enseñanza problematizada de la física cuántica en el nivel introductorio. Una propuesta fundamentada. Revista de Enseñanza de la Física, *28*(2), 77 - 100

Monteiro, M. (2010). Discursos de profesores e de livros didáticos de física do nível médio e|m abordagens sobre o ensino da física moderna e contemporânea: al- gumas implicações educacionais (tesis doctoral). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil

Moreno, H. y Guarín, E.D. (2010). Nociones cuánticas en la escuela secundaria: Un estudio de caso. Lat. Am. J. Phys. Educ, *4*(3), 669 - 676

Muller, D. (2008). Designing effective multimedia for physics education (tesis doctoral). University of Sydney, Sydney, Australia

Pantoja, G., Moreira, M. y Herscovitz, V. (2013). La enseñanza de conceptos fundamentales de mecánica cuántica a alumnos de graduación en física. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, *9*(1), 22-39

Sanz Menéndez, L. (2003). Análisis de Redes Sociales: o cómo representar las estructuras sociales subyacentes. *Unidad de Políticas Comparadas* (CSIC) Documento de Trabajo 03 07. Julio, 2003

Savall, F. (2015). L'ensenyament problematitzat de la física quàntica en batxillerat com a instrument de millora de l'aprenentatge (tesis de doctorado). Universidad de Alicante, Alicante, España

Sinarcas, V., y Solbes, J. (2013). Dificultades en el aprendizaje y la enseñanza de la física cuántica en el bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias*, *31*(3), 9 - 25

Tamayo Alzate, O. A. (2001). *El análisis del discurso escrito y la comprensión de la evolución conceptual de los estudiantes*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4688/oeta1de3.pdf?sequence=1&isAllowed

Tamayo, O y Puig, N. (2005). Características del discurso escrito de los estudiantes en clases de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 3. 85 -110

Velázquez Álvarez, A. y Aguilar Gallegos, N. (2005) *Manual Introductoria al Análisis de Redes Sociales*. México: Universidad Autónoma del Estado de México. Centro de Capacitación y Evaluación para el Desarrollo Rural S.C

Vergnaud, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels, Recherches en Didactique des Mathématiques*. *10* (2/3). La Pensée Sauvage, Marseille

Validación de un instrumento sobre el uso de portafolios virtuales para el aprendizaje de la matemática en tiempos de pandemia

Validation of an instrument on the use of virtual portfolios for learning mathematics in times of pandemic

Validación de un instrumento sobre el uso de portafolios virtuales para la enseñanza de matemáticas en tiempos de pandemia

Marco Tello-Mena Terry
marcotellomena@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8595-6869

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

Artículo recibido en septiembre de 2021, arbitrado en octubre de 2021 y aprobado en noviembre de 2021

RESUMEN

Esta investigación tuvo por objetivo determinar la validez y confiabilidad de un instrumento de investigación sobre el uso de portafolios digitales para el aprendizaje de la matemática en educación superior en Perú. Investigación cuantitativa, de tipo descriptiva con diseño no experimental. Para la validación del instrumento se remite a 115 profesionales de la docencia en el Perú. En el caso de la prueba piloto se empleó una muestra de 50 estudiantes. Los resultados dan cuenta de una excelente confiabilidad del instrumento. Dentro de las conclusiones destaca, el instrumento diseñado para determinar la influencia del uso de estrategias en la educación virtual para la enseñanza de la matemática como lo es la construcción de portafolios digitales, ha demostrado tener una alta confiabilidad a través de la aplicación de la consistencia interna alfa de Cronbach.

Palabras clave*: instrumento de investigación; validez; confiabilidad; portafolios digitales aprendizaje de la matemática*

ABSTRACT

This research aimed to determine the validity and reliability of a research instrument on the use of digital portfolios for learning mathematics in higher education in Peru. It is a quantitative, descriptive research with a non-experimental design. For the validation of the instrument, 115 teaching professionals in Peru participated. In the case of the pilot test, a sample of 50 students took it. The results account for an excellent reliability of the instrument. Among the conclusions, the instrument designed to determine the influence of the use of strategies in virtual education for the teaching of mathematics, such as the construction of digital portfolios, has demonstrated high reliability through the application of Cronbach's alpha internal consistency.

Keywords*: research instrument; validity; reliability; digital portfolios; math learning*

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo determinar a validade e confiabilidade dhe um instrumento de pesquisa sobre o uso de portefólios digitais para a aprendizagem da matemática no ensino superior no Peru. Pesquisa quantitativa, de tipo descritivo com desenho não experimental. Para a validação do instrumento remete-se a 115 profissionais da docência no Peru. No caso do teste piloto foi utilizada uma amostra de 50 alunos. Os resultados dão conta da excelente confiabilidade do instrumento. Nas conclusões destaca-se, o instrumento projetado para determinar a influência do uso de estratégias na educação virtual para o ensino da matemática como é a construção de portefólios digitais, demonstrou ter alta confiabilidade através da aplicação da consistência interna alfa de Cronbach.

Palabras chave*: instrumento de pesquisa; validade; confiabilidade; portfólios digitais; ensino de matemática*

INTRODUCCIÓN

La pandemia por la COVID-19 ha traído consigo una transformación profunda en el desarrollo de las prácticas educativas en el contexto de América Latina y el Caribe, no obstante, esto ha significado también una oportunidad para el docente en la implementación de nuevas estrategias para el desarrollo de sesiones de aprendizaje haciendo uso de las tecnologías relacionadas con la cuarta revolución industrial (Rosales-Veítia y Cárdenas-Llaja, 2021).

En el caso del Perú, se ha observado que los docentes universitarios en el área de la matemática en tiempos de pandemia, han presentado complicaciones en la aplicación de estrategias didácticas que les permita desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje haciendo uso de las TIC (Huanca-Arohuanca, 2020).

De allí que el portafolio se perfile como una estrategia de enseñanza-aprendizaje en el área de la matemática a nivel superior (Alva, 2019). Este, en un primer momento puede ser entendido como una selección deliberada de los trabajos del estudiante, donde se puede evidenciar el proceso formativo del mismo, observándose su esfuerzo, progreso y logros (Salazar y Arévalo, 2019). Lo que en palabras de Danielson y Abrutyn (1999) sería: "…un registro del aprendizaje que se concentra en el trabajo del alumno y su reflexión sobre esa tarea. Un esfuerzo cooperativo entre el alumno y docente que reúne material indicativo del

progreso" (p. 8). Por lo cual, es fundamental la participación del estudiante en la elección de su contenido, los criterios de la selección y las pautas para juzgar sus méritos, así como las evidencias de su proceso de autorreflexión.

De esta manera se entiende que el portafolio del estudiante responde a dos aspectos esenciales del proceso de aprendizaje, por una parte, implica una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción entre docente y discente. Y, por otro lado, es un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración lo más ajustada a la realidad que es difícil de adquirir con otros instrumentos de evaluación más tradicionales que aportan una visión más fragmentada (Balart y Cortés, 2015).

Ahora bien, el portafolio en el ámbito educativo está presente desde mediados del siglo pasado. No obstante, hasta finales de los años 90 es que comienza a utilizarse mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito universitario como herramienta evaluativa y alternativa a los sistemas tradicionales, de ahí radica su carácter de innovación docente en el contexto educativo impuesto por la pandemia de la COVID-19, puesto que ayuda al desarrollo de la creatividad y el trabajo colaborativo (Seckel y Font, 2016; Fosado *et al*, 2018).

De acuerdo a lo descrito anteriormente se puede establecer que, debido a las bondades del portafolio digital en el aprendizaje de la matemática, especialmente en el ámbito universitario, es que adquiere relevancia la necesidad de diseñar y validar instrumentos con un rigor científico tal, que permita desarrollar y reproducir investigaciones con altos índices de calidad.

Esta necesidad emerge aún más en los últimos años, cuando se ha evidenciado una importante cantidad de investigaciones que denotan falta de rigor científico, especialmente por la no validación de instrumentos, una realidad que se observa con mayor frecuencia en investigaciones abordadas desde una perspectiva cuantitativa (López et al, 2019).

Bajo estas premisas se planteó como objetivo de investigación determinar la validez y confiabilidad de un instrumento de investigación sobre el uso de portafolios digitales para el aprendizaje de la matemática en educación superior en Perú.

MÉTODO

La investigación se desarrolló bajo el paradigma cuantitativo (Inche et al, 2003), siendo de tipo descriptiva (Rojas, 2015), con un diseño no experimental (Sousa, Driessnack y Costa, 2007). Con la cual se pretendió describir el proceso de construcción y validación de un instrumento de recolección de datos en función de las fases construcción, validación y confiabilidad, sin la manipulación de las variables en estudio por parte del investigador.

Población y muestra

Tomando en consideración el objetivo de estudio, el cual orientaba a la investigación a desarrollarse en diferentes fases, donde se trabajó con personas que poseían características diferentes entre sí, se decidió tomar como unidad de estudio dos poblaciones (Arias-Gómez, Villasís-Keever y Miranda, 2016). Una de ellas determinada para la validación del instrumento a juicio de experto, la cual estuvo constituida por 115 profesionales de docencia universitaria en el área de matemática en el Perú con más de 10 años de experiencia, quienes fueron contactados a través de la red social *LinkedIn* (cuadro 1). La segunda población estuvo constituida por 462 estudiantes inscritos en el curso fundamentos de matemática, respectivo al primer ciclo de diferentes carreras que ofrece la Universidad San Ignacio de Loyola sede La Molina, en Lima – Perú.

Cuadro 1. Características de la población docente participante en la validación a juicio de experto del instrumento

Años de experiencia docente		Estudios de postgrado	
10 a 15 años	**16 a 21 años**	**Maestría**	**Doctorado**
73	42	28	87
Total: 115		Total: 115	

De acuerdo a las características de las poblaciones, se decidió emplear dos tipos de muestreo. Para el caso de los docentes que emitirían su opinión para la validación del instrumento, se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo censal (Hernández y Carpio, 2019) donde la muestra corresponde a la totalidad de la población en estudio, siendo esta entonces de 115 docentes universitarios. En cuanto a los estudiantes que participaron en la prueba piloto, se aplicó un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Otzen y Manterola, 2017) donde el investigador selecciona la muestra a su criterio, la cual estuvo conformada por un total de 50 estudiantes (cuadro 2).

Cuadro 2. Distribución de la muestra de estudiantes participantes para la prueba piloto

Carrera profesional	Semestre	Edad	Estudiantes (Muestra)
Arte y diseño empresarial	1	18 - 21	5
Artes plásticas y gestión cultural	1	18 - 21	5
Ciencias políticas, gobierno y gestión pública	1	18 - 21	5
Comunicaciones	1	18 - 21	5
Derecho	1	18 - 21	5
Educación inicial	1	18 - 21	5
Educación secundaria	1	18 - 21	5
Música	1	18 - 21	5
Psicología	1	18 - 21	5
Relaciones internacionales	1	18 - 21	5
		Total	50

Procedimiento

Se diseñó un primer instrumento considerando las variables portafolios digitales y aprendizaje, el cual fue sometido a un proceso de validación a juicio de expertos. Estos fueron contactados a través de *LinkedIn* y, posteriormente se les remitió un correo electrónico donde se les solicitaba la evaluación del instrumento, indicando el objetivo de investigación incluyendo en el mismo una copia del mismo acompañado de una rúbrica evaluativa.

Posterior al proceso de validación a juicio de expertos se seleccionó los estudiantes que participarían en la prueba piloto (cuadro 2), informándoles el objetivo de la actividad y

asegurándoles el uso anonimizado de sus datos y respuestas. Con los resultados obtenidos se procedió con la aplicación de la consistencia interna del alfa de Cronbach.

RESULTADOS

Todo instrumento de medición luego de diseñarse debe someterse a un proceso de validación y confiabilidad que permita reconocer la robustez científica del mismo, pues como indican López *et al* (2019): "…el momento de la validación tiene gran importancia, pues los resultados que se obtienen de su aplicación, pueden falsear la investigación…" (p. 443). Por lo cual se deben cumplir cuatro pasos fundamentales a) construcción, b) validación a juicio de expertos, c) confiabilidad del instrumento, d) prueba piloto (gráfico 1).

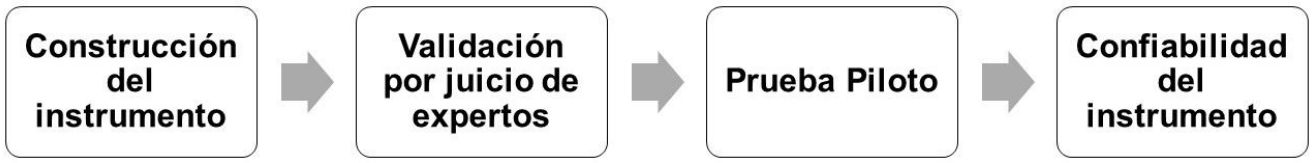


Gráfico *1.* Proceso de construcción y validación de instrumentos en investigaciones cuantitativas.

Construcción del instrumento

Para construir el instrumento de investigación, debe tenerse en cuenta lo que indica Soriano (2014), "Al construir un instrumento debe tenerse claridad de los objetivos de la investigación y de las teorías generales y sustantivas que fundamentan y definen la opción teórica de la investigación. A partir de este posicionamiento, se definirá el constructo…" (p. 25). Del constructo dependerán las variables de medición y el contenido del instrumento (Soler, 2013). Por ello es fundamental tener en cuenta lo que explican Cruz-Avelar y Cruz-Peralta (2017), "Para la elaboración del primer borrador, se identifican los indicadores que la evidencia científica avala como representantes del constructo" (p. 101).

El instrumento cuya intención es determinar el nivel de significancia del uso de portafolios virtuales para la enseñanza de la matemática en educación superior en tiempos de pandemia, fue concebido en un principio con un total de 60 ítems a evaluar en cuatro dimensiones correspondientes a las variables portafolio digitales y aprendizaje (cuadro 3).

Cuadro 3. Composición de instrumento sometido a validación a juicio de expertos

Variable	Dimensiones	Ítems
Portafolios digitales	Uso de portafolios digitales	26
Aprendizaje	Comunicación matemática	11
	Modelamiento matemático	11
	Resolución de problemas	12
	Total	60

Validación a juicio de expertos

La validación por juicio de expertos puede resumirse como la verificación, que hacen profesionales en el área de estudio, de que los ítems del instrumento responden al constructo que se desee medir. Este paso es fundamental en el diseño de los instrumentos, pues como indican Robles y Garrote (2015): "El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación…" (p. 2).

Para someter el instrumento a juicio de expertos es necesario tomar en cuenta lo expuesto por Galicia, Balderrama y Navarro (2017): "…resulta necesario informar a los jueces sobre los antecedentes de construcción del instrumento, así como las características de la población y el lugar donde se llevará a cabo su aplicación" (p. 46).

En este sentido, el primer borrador del instrumento fue sometido al proceso de validación por parte de expertos, para ello, los mismos hicieron uso de una escala de estimación (cuadro 4).

De esta primera evaluación se obtuvo una puntuación de 71,59%, siendo los descriptores con mayor aceptación los relacionados a pertinencia de los ítems: aplicabilidad de las plataformas en la construcción de portafolios; innovación de los portafolios en la enseñanza de la matemática; relación entre las dimensiones de la enseñanza (gráfico 2).

Cuadro 4. Escala de estimación empleada para la evaluación del instrumento por expertos

Estimado(a) experto(a) por favor proceda a valorar en una escala de 1 a 4 el grado de relevancia que otorga a los siguientes descriptores y señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente					
Descriptores	**1**	**2**	**3**	**4**	**Observaciones**
Aspectos discursivos					
Aspectos pragmáticos					
Modalidad de la exposición					
Definición de las dimensiones					
Claridad y organización del instrumento					
Pertinencia de los ítems					
Aplicabilidad de las plataformas en la construcción de portafolios					
Innovación de los portafolios en la enseñanza de la matemática					
Relación entre las dimensiones de la enseñanza					
Subtotal					
Total					
Observaciones adicionales:					

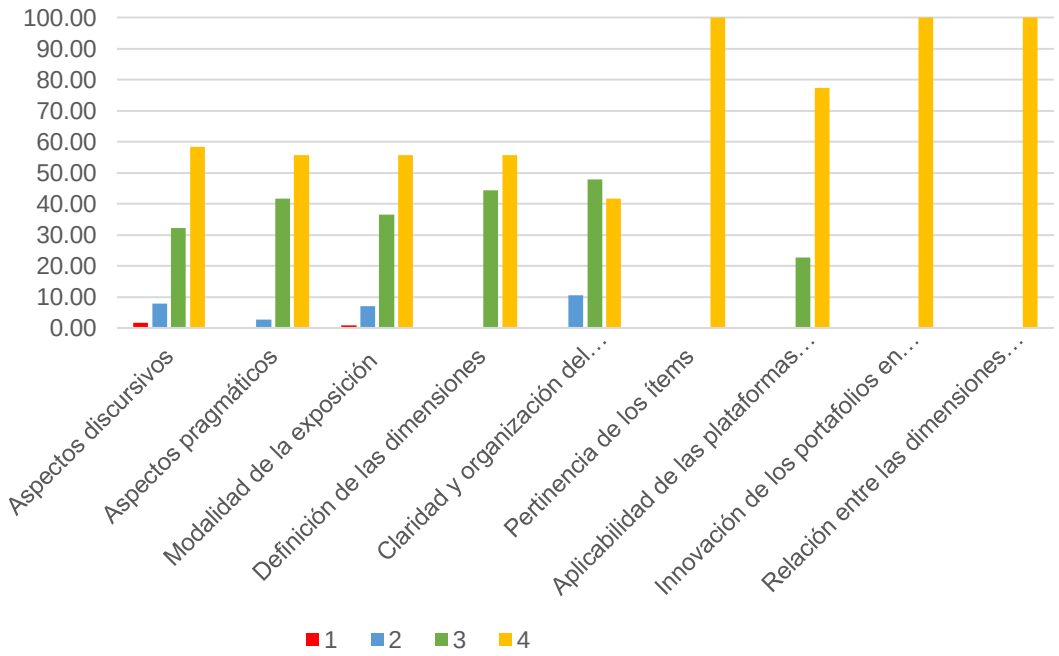


Gráfico 2.
Resultados de la primera validación a juicio de expertos

Adicionalmente, dentro de las valoraciones de los expertos se encontraban observaciones de modificación del instrumento relacionados a la definición de las dimensiones: "*Fusión de dos ítems de la dimensión uso de portafolios digitales"*, "*Reconsideración de cinco ítems pertenecientes a las dimensiones comunicación matemática* (3), *Modelamiento matemático* (2), *Resolución de problemas* (2)". Igualmente, se recibieron recomendaciones con respecto a la mejora de elementos gramaticales y de redacción de los ítems para mejorar su comprensión. Por lo cual se tomó en consideración las observaciones recibidas y se originó un nuevo instrumento, el cual fue validado con un porcentaje promedio de 99,75%, resultado que se traduce como excelente confiabilidad (cuadro 5).

Cuadro 5. Escala de interpretación cualitativa del porcentaje de validez

Valores	Niveles de validez
91 – 100	Excelente
81 – 90	Muy bueno
71 – 80	Bueno
61 – 70	Regular
51 – 60	Deficiente

Nota. Tomado de Cabanillas (2004, p.76).

Los resultados obtenidos coinciden con lo establecido por Escurra (1991) quien explica que para los ítems sean válido se necesita un completo acuerdo entre los jueces.

Prueba piloto

Tal como su nombre lo indica, la prueba piloto (PP) es una aplicación previa que se realiza del instrumento luego de ser validado por expertos y necesaria para determinar su confiabilidad. La importancia de esta es descrita por Mora *et al* (2015): "Para que un trabajo formalice la recolección de sus datos, debe de tener como antecedente haber realizado una PP; esto contribuye a mejorar la validez y confiabilidad de los procedimientos" (p. 171).

En el cuadro 6 se muestran los resultados obtenidos de la prueba piloto con respecto a la variable portafolios digitales, adicionalmente se observa el coeficiente de varianza.

Cuadro 6. Resultados de la prueba piloto: variable portafolios digitales

N° de pregunta	1		2		3		4		5		Varianza
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
1	0	0	0	0	0	0	14	28	36	72	0,230
2	0	0	0	0	0	0	10	20	40	80	0,160
3	0	0	0	0	7	14	19	38	24	48	0,504
4	13	26	3	6	0	0	0	0	34	68	3,212
5	13	26	3	6	0	0	0	0	34	68	3,212
6	13	26	3	6	0	0	0	0	34	68	3,212
7	13	26	3	6	0	0	0	0	34	68	3,212
8	3	6	13	26	0	0	0	0	34	68	2,260
9	9	18	7	14	0	0	0	0	34	68	2,840
10	0	0	0	0	0	0	12	24	38	76	0,182
11	0	0	0	0	0	0	14	28	36	72	0,202
12	0	0	0	0	0	0	18	36	32	64	0,230
13	0	0	0	0	0	0	3	6	47	94	0,056
14	0	0	6	12	7	14	7	14	30	60	1,172
15	8	16	12	24	0	0	0	0	30	60	2,870
16	0	0	0	0	0	0	20	40	30	60	0,240
17	0	0	20	40	0	0	0	0	30	60	2,160
18	0	0	0	0	0	0	14	28	36	72	0,202
19	0	0	0	0	0	0	20	40	30	60	0,240
20	0	0	0	0	0	0	14	28	36	72	0,202
21	0	0	0	0	0	0	18	36	32	64	0,230
22	0	0	0	0	0	0	3	6	47	94	0,056
23	0	0	6	12	7	14	7	14	30	60	1,172
24	0	0	0	0	0	0	26	52	24	48	0,250

Nota. 1= nunca, 2= de vez en cuando, 3= a veces, 4= frecuentemente, 5= siempre

En el gráfico 3 se muestran los resultados promedio de las respuestas obtenidas de los estudiantes, lo que permite determinar que el 86% de los estudiantes gestionan de forma adecuada las plataformas que permiten generar portafolios digitales. Seguido de un 8% que para fines de esta investigación se estiman en proceso, y un 6% aún encuentran dificultades para la construcción de los mismos. Lo cual permite comprender que el instrumento diseñado permite que el docente obtenga resultados confiables a partir de su aplicación.



***Gráfico 3*. Resultados promedio de la prueba piloto: variable portafolios digitales**

En el cuadro 7 se pueden observar los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba piloto en los estudiantes, adicionalmente se muestra el coeficiente de varianza por repuesta. En estos se puede determinar que el 87,5% perciben que los portafolios digitales han sido significativos para ellos en el aprendizaje del curso fundamentos de matemática, mientras que el 11,6% manifiestan que estos han influido medianamente y solo el 2,64% expresa que no ha habido significancia entre la estrategia de los portafolios digitales y su proceso de aprendizaje, este último resultado puede explicarse con lo obtenido en la variable portafolios digitales con respecto al uso adecuado de las plataformas dispuestas para su construcción.

Ahora bien, considerando que la variable aprendizaje se encuentra subdividida en tres dimensiones, es importante precisar que en la gráfico 4 se muestran los resultados por cada una de estas. En él se puede observar que la influencia de los portafolios digitales en el aprendizaje matemático ha sido más significativa en la dimensión resolución de problemas con un 91%, seguido de un 84% con relación a la dimensión comunicación matemática y finalmente un 82,2% que lo estima para la dimensión modelamiento matemático. Lo cual se traduce en una influencia directa de los portafolios digitales en cada una de las áreas de aprendizaje evaluadas dentro del instrumento.

Cuadro 7. Resultados de la prueba piloto: variable aprendizaje

N° de pregunta	1		2		3		4		5		Varianza
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
25	0	0	7	14	24	48	18	36	1	2	0,512
26	0	0	4	8	5	10	0	0	41	82	0,928
27	0	0	2	4	4	8	4	8	40	80	0,630
28	0	0	0	0	5	10	4	8	41	82	0,402
29	0	0	0	0	3	6	4	8	43	86	0,280
30	0	0	1	2	6	12	1	2	42	84	0,578
31	0	0	3	6	4	8	1	2	42	84	0,750
32	0	0	2	4	2	4	4	8	42	84	0,522
33	0	0	0	0	4	8	3	6	43	86	0,332
34	0	0	0	0	4	8	4	8	42	84	0,342
35	0	0	0	0	15	30	26	52	9	18	0,466
36	0	0	0	0	2	4	35	70	13	26	0,252
37	0	0	0	0	2	4	35	70	13	26	0,252
38	0	0	7	14	24	48	18	36	1	2	0,512
39	0	0	4	8	5	10	1	2	40	80	0,928
40	0	0	2	4	4	8	4	8	40	80	0,630
41	0	0	0	0	5	10	4	8	41	82	0,402
42	0	0	0	0	3	6	4	8	43	86	0,280
43	0	0	1	2	6	12	1	2	42	84	0,578
44	0	0	3	6	4	8	1	2	42	84	0,750
45	0	0	2	4	2	4	4	8	42	84	0,522
46	0	0	0	0	4	8	3	6	43	86	0,332
47	0	0	0	0	4	8	4	8	42	84	0,342
48	0	0	0	0	15	30	26	52	9	18	0,466
49	0	0	0	0	2	4	35	70	13	26	0,252
50	0	0	0	0	2	4	35	70	13	26	0,252
51	0	0	0	0	2	4	35	70	13	26	0,252
52	0	0	0	0	2	4	35	70	13	26	0,252
53	0	0	0	0	3	6	19	38	28	56	0,370

Nota. 1= nunca, 2= de vez en cuando, 3= a veces, 4= frecuentemente, 5= siempre

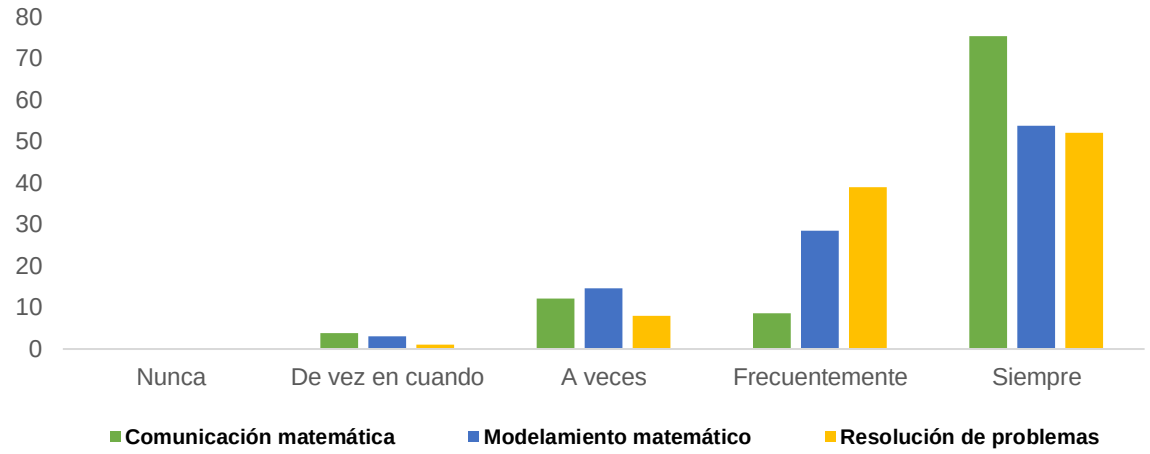


Gráfico 4. **Resultados de la prueba piloto variable enseñanza**

En síntesis, luego de la aplicación de la prueba piloto se ha podido determinar, en función de la experiencia observada en las sesiones de aprendizaje empleando la educación remota de emergencia en modalidad *online*, que los resultados obtenidos se correlacionan con la realidad, por lo cual se determina que el instrumento permite recopilar fidedignamente datos en campo.

Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad también puede ser encontrada en la literatura como fiabilidad, y hace referencia a la consistencia de una medida (Quero, 2010). Este paso es fundamental cuando se diseñan instrumentos en investigaciones cuantitativas, porque como explican Pérez *et al* (2012), "…describir el grado en que su aplicación repetida a las unidades de información produce resultados iguales, consistentes y coherentes…" (p. 79).

Para determinar la confiabilidad, el método de consistencia interna del alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) es el más utilizado, pues como explican Ledesma, Molina y Valero (2002), "El coeficiente mide la fiabilidad del test en función de dos términos: el número de ítems (o longitud de la prueba) y la proporción de varianza total de la prueba debida a la covarianza entre sus partes (ítems)" (p. 143) sin la necesidad de dividir los ítems de los instrumentos en dos mitades (Tupanta, Duque y Mena, 2017).

Por lo cual se emplea la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{K}{K-1}\left[1 - \frac{\sum Vi}{Vt}\right]$$

Donde:
α= alfa de Cronbach
K= número de ítems
∑Vi= varianza de cada ítem
Vt= varianza total de la escala

Ahora bien, en la cuadro 8 se muestran los resultados de la sumatoria por variable y total de las respuestas obtenidas de los estudiantes en la prueba piloto que en conjunto con la varianza presentada en los cuadros 6 y 7 respectivamente serán fundamentales para determinar la consistencia interna del alfa de Cronbach.

Cuadro 8. Sumatoria total por variables y general de las respuestas de los estudiantes

Participante	Suma variable 1	Suma variable 2	Suma total
1	78	103	181
2	76	107	183
3	96	136	232
4	93	141	234
5	94	131	225
6	117	130	247
7	118	134	252
8	117	141	258
9	116	131	247
10	118	130	248
11	119	139	258
12	118	135	253
13	113	132	245
14	117	133	250
15	116	131	247
16	116	130	246
17	117	134	251
18	118	137	255
19	117	131	248
20	116	130	246
21	118	134	252

Cuadro 8. Sumatoria total por variables y general de las respuestas de los estudiantes (cont.)

Participante	Suma variable 1	Suma variable 2	Suma total
22	119	135	254
23	115	143	258
24	116	137	253
25	117	134	251
26	116	136	252
27	116	139	255
28	117	133	250
29	118	134	252
30	117	135	252
31	116	143	259
32	118	137	255
33	104	134	238
34	104	136	240
35	99	139	238
36	103	133	236
37	100	139	239
38	101	131	232
39	103	130	233
40	83	139	222
41	82	131	213
42	80	116	196
43	83	134	217
44	78	124	202
45	82	99	181
46	80	97	177
47	83	101	184
48	78	99	177
49	81	92	173
50	72	103	175
Total	**5189,000**	**6433,000**	**11622,000**

A continuación, se procede a presentar la aplicación de la fórmula para determinar la confiabilidad de la variable portafolios digitales:

$$\alpha = \frac{24}{24-1}\left[1 - \frac{28{,}305}{253{,}134}\right]$$
$$= 0{,}927$$

En el mismo orden, se presenta el resultado obtenido al aplicar la fórmula en la variable aprendizaje:

$$\alpha = \frac{29}{29-1}\left[1 - \frac{13{,}364}{249{,}905}\right]$$
$$= 0{,}980$$

Finalmente, se realiza el ejercicio para constatar la consistencia interna del alfa de Cronbach general del instrumento:

$$\alpha = \frac{53}{53-1}\left[1 - \frac{51{,}669}{732{,}846}\right]$$
$$= 0{,}961$$

De acuerdo a los resultados obtenidos en la aplicación de la fórmula de confiabilidad por coeficiente interno de alfa de Cronbach en los ejercicios por variable y general, que el instrumento presenta una confiabilidad excelente (cuadro 9), siendo los resultados >0,9 la máxima fiabilidad que se puede obtener en una escala que oscila entre 0,0 y 1,0 (Castañeda *et al*, 2010).

Cuadro 9*. Criterios de interpretación del coeficiente alfa de Cronbach*

Coeficiente alfa de Cronbach	Interpretación
>0,9	Excelente
>0,8	Bueno
>0,7	Aceptable
>0,7	Cuestionable
>0,5	Pobre
<0,5	Inaceptable

Nota. Elaborado a partir de George y Mallery (2003, p. 231).

CONCLUSIONES

Cuando se diseñan instrumentos para cualquier tipo de investigación de corte cuantitativo, debe tomarse en consideración una adecuada presentación gramatical y elementos de redacción, ello con el fin de obtener en el proceso de validación a juicio de expertos niveles de validez adecuados, a fin de evitar rechazos del mismo.

Aunque en esta investigación no se pretendió realizar análisis estadísticos correlativos, los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento en la prueba piloto dejan ver que existe entre estos y la realidad observada en la práctica educativa.

El instrumento diseñado para determinar la influencia del uso de estrategias en la educación virtual para la enseñanza de la matemática como lo es la construcción de portafolios digitales, ha demostrado tener una alta confiabilidad a través de la aplicación de la consistencia interna alfa de Cronbach.

Se recomienda para próximas investigaciones hacer estudios donde se apliquen coeficientes de correlación de las variables indicadas en el instrumento diseñado.

Adicionalmente, de acuerdo a la experiencia en este trabajo, se puede recomendar el uso de la red social *LinkedIn*, pues funciona como una herramienta fundamental para contactar especialistas del área donde se aspira realizar investigaciones, especialmente en el contexto pandémico en el que se desenvuelve la sociedad en la actualidad.

REFERENCIAS

Alva, G. (2019). El portafolio como recurso didáctico para el aprendizaje autónomo por competencias de las matemáticas financieras en estudiantes de la carrera de administración de negocios de una institución educativa. (*Tesis de maestría, Universidad Cayetano Heredia*). Recuperado de https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7280/Portafolio_AlvaSanchez_Guillermo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), pp. 201-206. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf

Balart, C. y Cortés, S. (2015). El uso de portafolio digital como estrategia para evaluar competencias de aprendizaje en el contexto de la formación inicial docente. *Contextos,* (34), 111-123. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5869963.pdf

Cabanillas, G. (2004). Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNSCH. [*Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor San Marcos*]. Recuperado de https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2371/cabanillas_ag.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castañeda, M. B., Cabrera, A. F., Navarro, Y., y De Vires, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadístico utilizando SPSS*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16(3), pp. 297-334.

Cruz-Avelar, A. y Cruz-Peralta, E. (2017). Metodología para la construcción de instrumentos de medición en salud. *Alergia, Asma e Inmunología Pediátricas*, 26(3), pp. 100-105. Recuperado de https://www.medigraphic.com/pdfs/alergia/al-2017/al173d.pdf

Danielson, Ch. y Abrutyn, L (1999). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.

Escurra, L. (1991). *Tópicos de Estadística*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Fosado, R., Martínez, A., Hernández, N. y Ávila, R. (2018). El portafolio virtual como una herramienta transversal de planeación y evaluación del aprendizaje autónomo para el desarrollo sustentable. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), pp. 1-22. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n16/2007-7467-ride-8-16-00194.pdf

Galicia, L., Balderrama, J. y Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), pp. 42-53. http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993

George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4thed.). Boston: Allyn & Bacon

Hernández, C. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista Alerta*, 2(1), pp. 75-79. DOI: https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535

Huanca-Arohuanca, J., Supo-Condori, F., Sucari Leon, R., y Supo Quispe, L. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 115 - 128. https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3218

Inche, J., Andía, Y., Huamanchumo, H., López, M. Vizcarra, J. y Flores, G. (2003). Paradigma cuantitativo: Un Enfoque Empírico y Analítico. *Industrial Data*, 6(1), pp. 23-37. https://doi.org/10.15381/idata.v6i1.5938

Ledesma, R., Molina, G. y Valero, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Revista Psico USF*, 7(2), pp. 143-152. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v7n2/v7n2a03.pdf

López, R., Avello, R., Palmero, D., Sánchez, S. y Quintana, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2 sup), pp. 441-450. Recuperado de http://scielo.sld.cu/pdf/mil/v48s1/1561-3046-mil-48-s1-e390.pdf

Mora, E., Soto, A., Muñoz, V., Sánchez, R., Carrera, S., Pérez, E. y Landeros, E. (2015). Características de la prueba piloto: revisión de artículos publicados en enfermería. *Revista de Enfermería Neurológica*, 14(3), pp. 169-175. https://doi.org/10.37976/enfermeria.v14i3.212

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), pp. 227-232. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf

Pérez, O., Fermín, O., Monasterios, J. y Zavarce, C. (2012). Validez y confiabilidad de instrumento para medición de impacto de tic, en el marco del despliegue de actividades satelitales venezolanas. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 24(1), pp. 76-82. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739447007.pdf

Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), pp. 248-252. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/993/99315569010.pdf

Robles, P. y Garrote, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (18), pp. 1-16. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf

Rojas, M. (2015). Tipos de Investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *REDVET. Revista Electrónica de Veterinaria*, 16(1), pp. 1-14. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/636/63638739004.pdf

Rosales-Veítia, J. y Cárdenas-Llaja, J. (2021). COVID-19, Educación y Resiliencia: una perspectiva desde la Gestión de Riesgos y el Desarrollo Sostenible. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 180-192. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/article/view/22650/144814488885

Salazar, S. y Arevalo, M. (2019). Implementación del portafolio como herramienta didáctica en educación superior: revisión de literatura. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 965-981. DOI: https://dx.doi.org/10.5209/rced.59868%20

Seckel, M. J. y Font, V. (2016). El portafolio como herramienta para desarrollar y evaluar la competencia reflexiva en futuros profesores de matemática. Actas del 20 Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (en prensa). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/305642071_El_portafolio_como_herramienta_para_desarrollar_y_evaluar_la_competencia_reflexiva_en_futuros_profesores_de_matematica

Soler, S. (2013). Los constructos en las investigaciones pedagógicas: cuantificación y tratamiento estadístico. *Atenas*, 3(23), pp. 84-101. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048959007.pdf

Soriano, A. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos* 14, pp.19-40. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/47265078.pdf

Sousa, V., Driessnack, M. y Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. Revista Latino americana de Enfermagem, 15(3), pp. 1-6. Recuperado de https://www.scielo.br/j/rlae/a/7zMf8XypC67vGPrXVrVFGdx/?format=pdf&lang=es

Tupanta, J., Duque, M. y Mena, A. (2017). Alfa de Cronbach para validar un cuestionario de uso de TIC en docentes universitarios. *Revista mktDescubre - ESPOCH FADE*, (10), pp. 37 – 48. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/234578641.pdf

Análisis y propuestas al programa de la disciplina: Entidades de Hospitalidad. Plan de estudio E

Analysis and proposals for the HospitalityEntities discipline program. Study Plan E

Análise e propostas para o programa da disciplina: Entidades Hoteleiras. Plano de estudo E

Yudiht Sánchez Romero
yudihtsanchezromero@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8500-5895

Dianaisy Díaz Suárez
dianaisy.diaz@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5305-5131

Facultad de Turismo. Universidad de La Habana, Cuba.

Artículo recibido en agosto de 2021, arbitrado en octubre de 2021 y aprobado en noviembre de 2021

RESUMEN

Los contenidos diseñados en el plan de estudios de la carrera Turismo, hacen énfasis en los tres elementos del producto turístico: viajes, hospitalidad y destinos. El aspecto hospitalidad aporta un sistema de conocimientos vinculados a la gestión de diferentes áreas funcionales, permitiéndole al egresado aplicar técnicas para la solución de problemas y lograr así la calidad y excelencia de la gestión empresarial. El presente trabajo tiene como objetivo proponer cambios de mejora al programa de la disciplina: Entidades de Hospitalidad y sigue un tipo de investigación descriptiva. El procedimiento desarrollado incluyó el análisis documental del programa de la disciplina, donde se emitieron algunas consideraciones relacionadas con sus componentes. El tema Animación Turística de la asignatura Gestión de Entidades de Ocio, evidenció su relación con otras asignaturas de la disciplina. Debido a su importancia se aprobó una optativa denominada "Gestión de la Animación Turística", con un total de 32 horas clases.

Palabras Claveclave*disciplina entidades de hospitalidad; programa de la disciplina; animación turística*

ABSTRACT

The contents designed in the Tourism career curriculum emphasize the three elements of the tourism product: travel, hospitality and destinations. The hospitality aspect provides a system of knowledge linked to the management of different functional areas, allowing the graduate to apply techniques for solving problems and thus achieve quality and excellence in business management. The present work aims to propose improvement changes to the

discipline program: Hospitality Entities; it consists of a descriptive research. The procedure developed included the documentary analysis of the discipline program, where there is some considerations related to its components. The Tourist Animation topic of the Leisure Entities Management course evidenced its relationship to other subjects of the discipline. Due to its importance, there has been an approval of an elective called "Management of Tourist Animation", with a total of 32 hours of classes.

Keywords: *discipline hospitality entities, discipline program, tourist animation.*

RESUMO

Os conteúdos desenhados no currículo da carreira Turismo, fazem ênfase nos três elementos do produto turístico: viagens, hospitalidade e destinos. O aspecto hospitalidade traz um sistema de conhecimentos vinculados à gerenciamento de diferentes áreas funcionais, permitindo ao graduado aplicar técnicas para a solução de problemas e alcançar assim a qualidade e excelência no Gerenciamento empresarial. O presente trabalho pretende propor mudanças de melhoria ao programa da disciplina: entidades de hospitalidade e segue uma categoria de pesquisa descritiva. O procedimento desenvolvido incluiu a análise documental do programa de disciplina, onde algumas considerações relacionadas aos seus componentes foram emitidas. O tema Animação Turística da disciplina Gerenciamento de Entidades de lazer, evidenciou sua relação com outras disciplinas da disciplina. Devido à sua importância, foi aprovada uma opção denominada "Gerenciamento da Animação Turística", com um total de 32 horas aulas.

Palavras-chave*: entidades disciplinares de hospitalidade; programa disciplinar; animação turística*

INTRODUCCIÓN

El continuo perfeccionamiento de los planes de estudio de las carreras universitarias para la formación integral de sus egresados constituye uno de los cimientos fundamentales de la Educación Superior en la Mayor de las Antillas (Gómez Abraham, González Mir y Escalona Abella, 2018).

Según Artola Pimentel (2019), los planes de estudio E son la materialización de ese perfeccionamiento continuo. En la Resolución No. 2 (2018) se deja claro que los mismos se elaboran para cada carrera en correspondencia con las necesidades existentes en el país, los avances científicos y tecnológicos de la época actual y las particularidades de la profesión en cuestión.

El turismo tiene un carácter transdisciplinar, por lo que los contenidos diseñados en el plan de estudios de la carrera que lleva su nombre en la Universidad de la Habana, hacen énfasis en los elementos que integra el producto turístico: los viajes, los destinos y la hospitalidad.

La disciplina "Entidades de Hospitalidad" integra el programa de estudios de la carrera Licenciatura en Turismo, según se establece en el Plan de Estudios "E". Su objeto de estudio consiste en aportar un sistema de conocimientos, métodos y técnicas que puedan ser utilizadas en la ejecución de funciones vinculadas a las actividades asociadas a la gestión en las diferentes áreas funcionales de las organizaciones y empresas del sector turístico.

Los contenidos de esta disciplina (Entidades de Hospitalidad) forman parte de asignaturas del currículo base, la misma deberá contribuir a la formación de un egresado profesionalmente competente, que pueda hacer frente al desarrollo vertiginoso del sector turístico, con un alto nivel de desempeño en la realización de la gestión de las organizaciones. Debe permitir, además, la satisfacción de los intereses económicos de las diferentes entidades, de tal manera que garantice una imagen positiva al turismo cubano y al bienestar del turista. Asimismo, se espera que el egresado sea culturalmente integral, éticamente honesto y responsable, con una concepción político-ideológica acorde con los principios en que se fundamenta la sociedad.

Su cuerpo está conformado por asignaturas relacionadas con los sistemas de gestión empresarial y los fundamentos y procesos de dirección que coadyuven al buen funcionamiento empresarial. Los cuadros 1 y 2 muestran las asignaturas que integran la disciplina, la cantidad de horas, los años, trimestres y formas de evaluación, tanto para el curso diurno como para el curso por encuentros.

Para el desarrollo del trabajo se contó con el apoyo de la jefa de carrera, la jefa de la disciplina, bajo la anuencia del Decano y el Vicedecano de formación, quienes brindaron todos los documentos aprobados por el Ministerio de Educación Superior (MES) para la puesta en marcha del nuevo plan vigente desde el año 2017; entre ellos el Programa de la disciplina Entidades de Hospitalidad, el Programa de la asignatura Gestión de Entidades de Ocio y el Plan de Estudio E (2016).

Cuadro 1. Asignaturas que integran la disciplina: Entidades de Hospitalidad. Curso Diurno

Curso Diurno

Asignatura	Currículo	Horas	Año	Trim.	Eval.
Dirección y estrategia	Base	65	2	1	EF
Contabilidad financiera	Base	60	2	2	EF
Gestión de recursos humanos	Base	40	2	3	TC
Gestión de calidad	Base	20	2	3	EF
Dirección integrada y evaluación de proyectos	Base	39	3	1	TC
Gestión de alojamientos	Base	78	3	1	TC
Gestión de restauración	Base	65	3	1	EF
Comercio de productos	Base	40	3	2	TC
Gestión de entidades de ocio	Base	50	3	2	TC
Total de horas	457				

Nota. Tomado del Plan de Estudios E. Licenciatura en Turismo.

Cuadro 2. Asignaturas que integran la disciplina: Entidades de Hospitalidad. Curso por encuentros

Curso por Encuentros

Asignatura	Currículo	Horas	Año	Sem.	Eval.
Dirección y Estrategia	Base	48	2	2	EF
Contabilidad Financiera	Base	56	3	1	EF
Gestión de Recursos Humanos	Base	32	3	2	TC
Gestión de Calidad	Base	16	3	2	TC
Dirección Integrada y Evaluación de Proyectos	Base	32	4	1	TC
Gestión de Alojamientos	Base	48	4	1	TC
Gestión de Restauración	Base	32	4	1	TC
Comercio de Productos	Base	32	4	2	EF
Gestión de Entidades de Ocio	Base	32	4	2	EF
Total de Horas	328				

Nota. Tomado del Plan de Estudios E. Licenciatura en Turismo.

Sin embargo, atendiendo posiblemente a las modificaciones que en la práctica se van introduciendo, el análisis del programa de la disciplina Entidades de Hospitalidad demuestra que existen algunas incongruencias en ciertos aspectos del mismo, muchas de las cuales son de posible solución a muy corto plazo por tratarse más bien de cuestiones de forma, pero otras quizás requieran de un análisis más profundo y de la introducción de las modificaciones a que se arriben como resultado de esta valoración en los próximos planes y programas de estudio, por las implicaciones que tiene en el resto de las disciplinas de la carrera, lo cual pudiera considerarse pertinente.

Por lo que se plantea como objetivo general proponer cambios de mejora al programa de la disciplina Entidades de Hospitalidad.

MÉTODO

Esta investigación dentro de los parámetros cualitativos se basa en un estudio descriptivo con carácter transformador, de manera que se interpreta el estado actual en que se encuentra el objeto de estudio. Por ello, para los análisis se utilizaron métodos teóricos partiendo de dos procedimientos claves del pensamiento humano: análisis y síntesis e inducción y deducción, así como el método análisis documental, basado en la técnica de análisis de contenido. Este método se basa en el análisis de los documentos partiendo de la realidad actual investigada, se trata de una búsqueda selectiva de aquello que en verdad resulta relevante sobre el tema en cuestión (Pérez Serrano, 1994).

Así mismo, se contó con los documentos normativos referentes al Plan de Estudio “E” (2016), los expedientes de la disciplina y las asignaturas, las actas de la disciplina y de colectivos de asignaturas, los controles a clases, los planes de trabajo docente-metodológico y la planeación docente. El gráfico 1 muestra el procedimiento empleado en la investigación y los documentos utilizados para cada una de las fases.

Todo ello permitió el estudio y el análisis teórico del programa de la carrera y su interrelación con la disciplina Entidades de Hospitalidad, así como la comprobación del

cumplimiento de lo establecido y aprobado por el Ministerio de Educación Superior (MES) para la elaboración de los Planes y Programas de Estudio.

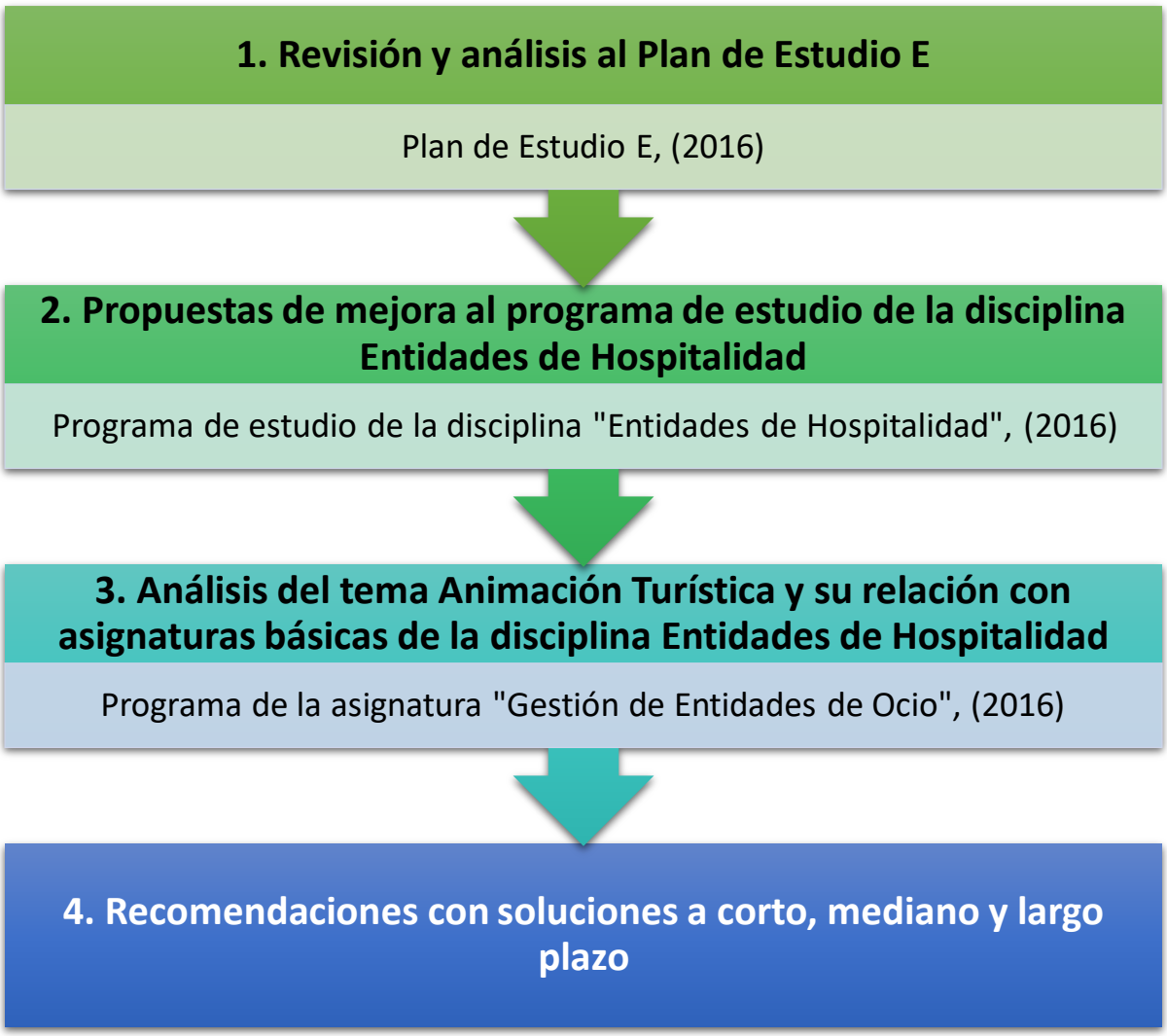


Gráfico 1. **Procedimiento empleado en la investigación.**

Por tanto, se utilizaron fuentes de información secundaria que facilitaron el acceso del contenido de la fuente primaria, que contiene la información existente. Según Perelló (2005), esta aparece en forma de libro o documento y se encuentra ya elaborada o procesada.

Para la propuesta del programa de la asignatura Gestión de la Animación Turística, se tuvo en cuenta, además, los análisis realizados al programa del mismo nombre que se imparte en la Universidad Central de las Villas, y los debates realizados en el colectivo de asignatura y de la disciplina respectivamente, donde se listaron y ponderaron las ideas emitidas por los profesores (9), las cuales sirvieron de base para su posterior diseño por las autoras de este trabajo, el cual una vez conformado, fue presentado y aprobado por el colectivo de profesores del Departamento Entidades de Hospitalidad de la Facultad de Turismo de la Universidad de la Habana, centro rector de la carrera Licenciatura de Turismo a nivel de país, Cuba.

RESULTADOS

Revisión y análisis del Plan de Estudio E

En su aspecto más general el programa de la disciplina Entidades de Hospitalidad y los programas de las diferentes asignaturas de la misma incluyen:

Para la disciplina

- Asignaturas de la disciplina, año académico, horas totales y forma de evaluación.
- Fundamentación de la disciplina.
- Objetivos generales
- LContenidos de la disciplina: Sistema de conocimientos; Sistema de habilidades; Sistema de valores.
- Indicaciones Metodológicas y de Organización.
- Bibliografía

Para las asignaturas

• Datos preliminares por temas (horas clase, tipo de clase y evaluación)

• Fundamentación de la asignatura

• Objetivos generales de la asignatura

• Contenidos básicos de la asignatura: Conocimientos esenciales a adquirir, Habilidades principales a domina; Valores fundamentales de la carrera a los que tributa

• Indicaciones metodológicas y de organización de la asignatura

• Sistema de evaluación

• Bibliografía básica y complementaria

Con lo cual se cumple con lo establecido por el Ministerio de Educación Superior para la elaboración de los programas de estudio de las disciplinas y asignaturas.

El caso específico de la disciplina Entidades de Hospitalidad mantiene un vínculo muy estrecho con la Disciplina Integradora de la Profesión (DIP). Antes del comienzo de las clases de esta disciplina se desarrollan las asignaturas de la Disciplina Integradora de la Profesión I, II y V que prepara primeramente a los estudiantes en los conceptos de turismo, viajes y hospitalidad (DIP 1. Principios, Organización y Práctica del Turismo); después, al abordar la ingeniería de procesos (DIP 2. La Hospitalidad y los procesos), los pone en condiciones de entender la base operativa del funcionamiento y desarrollo de las entidades del sector de la hospitalidad.

En DIP 2 se realiza un análisis más amplio del concepto de Hospitalidad, visto este no solo como un valor personal, sino, además, como el campo de acción que integra varias disciplinas

donde se manifiestan los negocios de servicios encaminados a alojar y alimentar a los visitantes; y posteriormente, a partir de la propia práctica de familiarización (DIP 5. Práctica de familiarización), los estudiantes pueden conocer los elementos fundamentales de las actividades que se desarrollan en el turismo y de los puestos de trabajo básicos.

Finalizadas las asignaturas de todas las disciplinas, el estudiante podrá integrar los conocimientos, a partir de la Práctica Integradora (DIP 8. Práctica de Gestión de Entidades) propiciando un acercamiento profundo al ejercicio de la profesión, permitiéndoles desarrollar las competencias del futuro egresado, para la solución de los principales problemas profesionales del turismo, los viajes y la hospitalidad, a partir de las habilidades enunciadas en el modelo del profesional.

Por este motivo se considera que el Programa de Estudio de la Disciplina Entidades de Hospitalidad respeta las exigencias planteadas y aprobadas por la Comisión Nacional de Carreara el 10 de febrero de 2017, que posibilita cumplir los objetivos generales trazados para la carrera. No obstante, se considera que algunos aspectos deben ser puntualizados o tenidos en cuenta para validar el mismo y elaborar nuevos programas de estudio.

Consideraciones acerca del programa de estudio de la disciplina Entidades de Hospitalidad

Durante el análisis del programa de estudio de la Disciplina “Entidades de Hospitalidad”, se pudo observar algunos aspectos acerca de los cuales se emitieron algunas consideraciones:

Asignaturas de la disciplina

Existen asignaturas dentro de la disciplina que son totalmente aplicables a todas las entidades turísticas – no solo a las de Hospitalidad - por ejemplo: Dirección y Estrategia, Recursos Humanos, Contabilidad y Finanzas, entre otras. Incluso a veces se emplea el concepto **entidades turísticas** y **no entidades de hospitalidad** en otras asignaturas que no

son las anteriormente señaladas (en el primer párrafo de las Indicaciones Metodológicas; en el tema 1 de Gestión de Calidad; el primer Objetivo General de Gestión de Restauración; y en el primer punto de las Indicaciones Metodológicas en Comercio de Productos).

Objetivos, sistema de conocimientos y habilidades

Dentro del Sistema de Habilidades de la Disciplina se encuentran dispersos los aspectos relacionados con la Contabilidad y Finanzas y uno de ellos que expresa "Aplicar consecuente las regulaciones y normas legales establecidas" lo que se considera con carácter muy general ya que son demasiados los textos jurídicos existentes vinculados al sector, es por ello que debe concretarse si se refiere a la Resolución 60 o a otros documentos jurídicos muy específicos.

Empleo de verbos como conocer, saber, familiarizarse, contribuir, dominar, comprender entre otros, que dificultan considerablemente la medición del objetivo. Es crítica esta utilización en los objetivos de la asignatura de Gestión de Alojamientos, en la de Gestión de Restauración y en la de Comercio de Productos.

En los objetivos de la asignatura de Contabilidad Financiera se dice:

• Identificar los tipos de costos y la estructura de las fichas de costo estándar, cuando por el total de horas y la importancia de esta categoría se podría sustituir por "Elaborar fichas de costo", lo que podría lograrse aplicando casos de no mucha complejidad.

• En los objetivos generales de la asignatura Dirección Integrada y Evaluación de Proyectos se dice "Dominar el empleo de las herramientas para planear la ejecución y control de los proyectos", cuando sería más concreto y medible "Utilizar las herramientas para planear la ejecución y control de los proyectos".

• Seminarios de dos horas, lo que solo posibilita abordar los aspectos esenciales y de mayor complejidad, dejando el resto de los contenidos para el estudio independiente, cuando es en el estudio independiente donde se tienen que apropiar del contenido de los seminarios. ¿Podrán dedicar el tiempo a estos otros contenidos?

• Según se expone en la Fundamentación de la asignatura "Dirección Integrada y Evaluación de Proyectos", sirve de base teórica al resto de las asignaturas que se imparten en la disciplina, sin embargo, por su orden de impartición es la quinta que se ejecuta.

Análisis del tema "Animación Turística" y su relación con asignaturas básicas correspondientes a la disciplina Entidades de Hospitalidad

Dentro del programa de estudio y las asignaturas básicas se encuentra la asignatura Gestión de Entidades de Ocio (GEO), la cual se imparte en el 2do trimestre de 3er año de la carrera, tiene cuatro temas y atendiendo a su sistema de contenidos se relacionan de la siguiente forma:

Tema 1. Aspectos generales del ocio y la recreación. Elementos de la recreación: Tiempo libre y ocio. Evolución histórica del concepto de ocio. Tipos y dimensiones del ocio. Características del ocio. Motivaciones. Ociotipos.

Tema 2. Las entidades de ocio. Conceptos generales y tipologías. Técnicas de Gestión. Tipología y niveles. Sus funciones. El mundo y Cuba. Técnicas de gestión: Segmentación por beneficios, CRM (Customer Relationship Management), RM (Revenue Management) con OIP (Optimal Imperfect Pricing) y reglas de Nash.

Tema 3. Entidades de Ocio. Profundización. Campos de Golf como Centro deportivo recreativo. El campo de golf: Estructura y áreas funcionales. El juego del Golf. Centros Nocturnos: Clasificación. Principales características. Situación actual Cuba. Marco legal. El

proceso de contratación artística. Parques temáticos: Evolución. Principales características. Parques temáticos en el mundo y en Cuba. Gestión de líneas de espera en parques temáticos.

Tema 4. La animación. Conceptos básicos de la Animación Turística. Evolución de la Animación Turística en el mundo y en Cuba. Modalidades de animación. Características. Estándares de calidad. Relación corporativa. Estándares de imagen. Flujograma del proceso. Documentos normativos: Programa de actividades. Programa emergente. La animación y la utilización de los recursos turísticos para el desarrollo integral de los Proyectos Operativos de Animación. Papel del entorno social, natural y físico.

Como se puede observar el último tema que se refiere a la animación, tiene 14 horas-clases, atendiendo que el total de horas de la asignatura es 50 el cual debe dividirse en 10 semanas, por lo que se dedicarán a este tema tres semanas, el mismo tiene un precedente en el 1er trimestre de 3er año en la asignatura Gestión de Alojamientos (GA), dentro del Tema 4, que trata sobre la gestión operativa y aparece en los contenidos referidos a: el área de animación y recreación del hotel y sus componentes. Funcionamiento y procesos claves. La gestión operativa y su interrelación con las áreas funcionales del hotel.

El estudiante por primera vez escucha hablar de la animación en esta asignatura G A, por lo que se conceptualiza y se caracteriza la actividad, además apunta sobre quién es el animador y se le da gran peso a lo que se hace llamar Proyecto Operativo de Animación (POA) enmarcado dentro del hotel, se indica los pasos para su confección y se le da un peso importante a este documento normativo, del cual parten los programas de actividades, guiones y fichas técnicas, que permiten gestionar y poner en valor lo referente a la recreación de los clientes, todo ello se imparte en un corto tiempo de 2 horas.

En el curso 2019-2020 se aprobó el programa de la asignatura electiva denominada Animación Turística que trata uno de los temas que complementa este fenómeno dentro del turismo con carácter práctico, la cual se imparte en el 1er trimestre del curso. Ha tenido dos ediciones y la segunda fue impartida de manera virtual durante este curso 2021 (atípico),

teniendo mucha aceptación por parte del estudiantado de 2do y 3er año, en la modalidad de curso diurno y 6to, en la modalidad de curso por encuentro.

Sin embargo, llama la atención que en la asignatura Gestión de los RRHH que se imparte en el 3er trimestre de 2do año, no se hace referencia en sus contenidos, la figura del Animador Turístico, ni se mencionan las competencias profesionales requeridas para ocupar plazas en las diferentes instalaciones turísticas.

Luego se observa que, la gestión de la animación turística por el gran peso que tiene dentro de la gestión del ocio en el turismo no aparece como asignatura optativa.

Atendiendo a la importancia que tiene este tema de Animación dentro de la gestión y dando cumplimiento a unos de los problemas claves en el Ministerio de Turismo (MINTUR) referidos a la insuficiente satisfacción en la recreación y la animación de los clientes que visitan el país (Raola, 2017), teniendo en cuenta que estos futuros licenciados, según plantea la fundamentación de la disciplina, serán los que tendrán bajo su mando la gestión para resolver problemas en las diferentes áreas funcionales de las organizaciones y empresas del sector turístico y de la hospitalidad, de manera general, se proponen algunos criterios que fundamentan cómo poder resolver las brechas que tiene la animación con respecto a la relación intermateria dentro de la disciplina que se analiza.

Por tanto, se propone que:

• En la asignatura de Gestión de los Recursos Humanos (RRHH), en el tema II que trata sobre la *Gestión por competencias como filosofías básicas de la actual Gestión de Recursos Humanos, su vinculación con los subsistemas del sistema de Gestión*; se agregue dentro de los contenidos de este tema la figura del animador turístico o en otros casos, del técnico de recreación, y hablar sobre su perfil del cargo por las competencias que tienen definidas desde su formación, para poder laborar en diferentes entidades de ocio y de alojamiento turístico, logrando de esta manera que se conozca sobre esta figura y además, se ganaría que el futuro

licenciado conozca no solo de su existencia dentro de la operación empresarial, sino también de sus funciones.

• En la asignatura Gestión de Alojamientos dentro del Tema IV que trata de la gestión operativa, aparece en los contenidos referidos a: *El área de animación y recreación del hotel y sus componentes. Funcionamiento y procesos claves. La gestión operativa y su interrelación con las áreas funcionales del hotel.*

Asimismo, en lo referente al primer contenido se sugiere ajustar los conocimientos, habilidades y aptitudes a tratar fundamentalmente en lo que respecta a los componentes del área de animación enmarcada en el hotel y su gestión operativa, siendo el principal rector de la actividad, el director de dicha instalación.

En el segundo contenido sería pertinente brindarles a los estudiantes "los procesos claves de la animación" que han sido identificados en el estudio realizado por profesoras del claustro nacional de la especialidad en Animación Turística: Aranda, Monaga y Tejera (2010). Estos pudieran ser analizados teniendo en cuenta las características de la instalación de alojamiento a que se refieran, además se aprovecharía esta herramienta para desarrollar una de las habilidades declaradas en este programa de estudio que se refiere a: *analizar las interrelaciones existentes entre las áreas operativas y funcionales del hotel.*

Desde el punto de vista de los procesos, un tema de primer año de la asignatura DIP 2, no son analizados en las restantes materias impartidas durante la carrera como contenido a tratar.

Se recomienda enunciar el conocimiento sobre el Manual de Normas y Procedimientos de la Animación de las empresas hoteleras, como un documento importante que rige esta área y del que parten los Proyectos Operativos de Animación (POA), enfocados sobre modelos de gestión dentro del alojamiento determinando los pasos fundamentales para dicha gestión.

Por otro lado, en la asignatura Gestión de Entidades de Ocio el tema de animación retoma el POA con mayor peso en todos los sentidos, sin embargo, debe sufrir una adecuación de sus

pasos adaptados al contexto de cada entidad de ocio. En este momento el estudiante estaría más preparado para desarrollar y gestionar la *animación turística* con mayor eficacia en estas empresas, que se estudian en el Tema IV, diseñando Proyectos Operativos de Animación como "un sistema que permite interactuar los recursos del entorno con los del establecimiento, en función a la creación y el desarrollo de productos-animación, expresados en programas de actividades organizadas, que vienen siendo la razón de ser del mismo, con objetivos encaminados al logro de la satisfacción del cliente" (Sánchez, 2018, p. 25) de ahí la importancia de enfatizar este contenido en el programa de la asignatura referida, siempre y cuando se adapte a cada entidad de ocio estudiada, atendiendo a sus tipologías, teniendo en cuenta las características de cada una en su conjunto, el segmento demandante y esto responde a poder cumplir con la habilidad que aparece en el programa que se refiere a: *diseñar y desarrollar proyectos operativos de animación en entidades de ocio con sus componentes de programas y actividades, realizando la evaluación financiera de los mismos.*

Se sugiere un cambio en los contenidos del tema IV:

• Tema 4. La animación turística. Proyecto Operativo de Animación (cambio en el título)**.**

• Sistema de conocimientos: La animación como producto fundamental de las entidades de ocio. Entertainment Management y tipos de animación. Documentos normativos: Programa de actividades, Programa emergente, El guion y la ficha técnica. El proyecto operativo de animación en entidades de ocio, metodología. La utilización de los recursos turísticos para el desarrollo integral de los Proyectos Operativos de Animación en entidades de ocio. Papel del entorno social, natural y físico. El diseño de un proyecto operativo de animación para una entidad de ocio. Evaluación financiera.

Por último, después de los análisis realizados, como se detalló en el acápite metodológico, se propone, por su importancia dentro de la disciplina, agregar la ya aprobada asignatura optativa con el nombre de "Gestión de la Animación Turística" con 32 horas clases. Se propone que por orden de precedencia aparezca en el 3er trimestre de 3er año de la carrera, fundamentando la necesidad de desarrollo cognitivo de los estudiantes de la carrera de

turismo, con el fin de proveerlos de las competencias necesarias para la gestión y la operación de los procesos de la animación turística; la comprensión sobre la importancia de esta área operativa y como parte importante del diseño de los productos turísticos empresariales y estatales.

Todo lo cual contribuye a mejorar su desempeño en este campo de acción, de manera tal que complemente sus conocimientos durante su estudio. Por lo que este programa persigue dotar al estudiante de las herramientas fundamentales desde el punto de vista teórico y práctico que le conlleven a ser un futuro profesional del sector, competitivo por su desempeño y calidad de sus servicios.

Las formas de organización docente estarán enfocadas a clases teórico-prácticas, seminarios y talleres, teniendo como objetivo general: aplicar herramientas encaminadas a gestionar los procesos de la animación turística.

A continuación, se propone el sistema de conocimiento del programa:

• Sistema de conocimientos: Tendencias actuales de la animación turística. Manuales operativos de animación, programas, guiones y fichas técnicas. Operacionalización de la animación turística en todos los espacios turísticos donde se desarrolle: instalaciones hoteleras y extra hoteleras. La animación en hoteles de ciudad. La recreación y la animación en Campismo Popular. Los procesos de animación.

Luego de haber realizado los análisis pertinentes se arribó a propuestas que pueden ser solucionadas a corto, mediano y largo plazo a través de las siguientes recomendaciones.

Recomendaciones a solucionar en el corto, mediano y largo plazo

Principales recomendaciones que pueden ser solucionadas a corto plazo:

• Definir en las diferentes asignaturas cuáles de sus contenidos son exclusivamente para entidades de hospitalidad y cuáles son también aplicables en otras entidades.

• Reformular objetivos que contienen verbos que no permiten medir lo que se requiere del estudiante al finalizar la asignatura.

• Revisar la precedencia exigida de las asignaturas.

• Analizar la posibilidad de incluir mayor cantidad de horas al estudio de la Resolución 60.

• Valorar la posibilidad de realizar seminarios integradores con más de dos horas lectivas.

• Fortalecer las enseñanzas de técnicas y herramientas de gestión (calidad, procesos, proyecto, dirección, recursos humanos, logística, comercio, negociación, entidades de ocio, entre otros)

Principales recomendaciones que pueden ser analizadas y solucionadas a mediano y largo plazo:

• En la asignatura Gestión de los RRHH brindar el perfil del cargo del Animador Turístico y el jefe de Recreación, sus competencias profesionales.

• En la Asignatura Gestión de Alojamientos acotar el tema de animación al hotel y sus aspectos operativos para su mejor gestión.

• En la asignatura Gestión de Entidades de Ocio precisar los contenidos a tratar en el tema IV referidos a la animación, definiendo los pasos para el diseño de Proyectos Operativos en las diferentes entidades de ocio, según sea sus características.

• Incluir la asignatura optativa con título Gestión de la Animación Turística en el 3er trimestre del 3er año de la carrera, con 32 horas clases presenciales, aprobada en el departamento de la disciplina Entidades de Hospitalidad.

• Mantener la asignatura electiva Animación Turística que trata sobre la figura del

animador como gestor de las actividades y enseña las metodologías y técnicas puestas en valor en los diferentes espacios en que se desarrolla.

CONCLUSIONES

El programa de estudio de la disciplina Entidades de Hospitalidad que se imparte en la actualidad, según los análisis realizados, cumple con los aspectos formales establecidos por el Ministerio de Educación Superior, para la elaboración de los Planes y Programas de Estudio.

A partir del análisis del programa de estudio de la disciplina "Entidades de Hospitalidad" se proponen acciones de mejora relacionadas a los objetivos, sistema de conocimientos, habilidades, planes temáticos, indicaciones metodológicas y sistema de evaluación.

Se propuso incluir la asignatura optativa con título Gestión de la Animación Turística en el 3er trimestre del 3er año de la carrera, con 32 horas clases presenciales, aprobada en el departamento de la disciplina Entidades de Hospitalidad.

REFERENCIAS

Aranda Rodríguez, D., Monaga Mengana, Z., y Tejera Mosquera, J. (2010). Sistema de gestión de la animación para el turismo. *Revista Vinculando*. Obtenido de https://vinculando.org/vacaciones_viajes/sistema_de_gestion_de_la_animacion_para_el_turismo

Artola Pimentel, M. d. (2 de junio de 2019). Planes de estudio E en la Educación Superior cubana: una mirada desde la educación continua. *Revista Universidad y Sociedad, 2*(11). Obtenido de https://www.scielo.sld.cu

Gómez Abraham, L., González Mir, M. K. y Escalona Abella, R. (2 de enero de 2018). Nuevo plan de estudios, nuevas expectativas. *Educación Superior*. Obtenido de https://www.granma.cu

Pastor Raola, R. (2017). *Resultados del estudio de efectividad de la animación, dictado en el taller de calidad del Mintur.* La Habana

Perelló, J. L. (2005). *Introducción a la Investigación de mercados turísticos.* Cuba: Centro de Estudios Turísticos

Perez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.* Madrid, España: La Muralla

(2016). *Plan de Estudio E.* Ministerio de la Educación Superior. Carrera de Turismo

(2016). *Programa de la asignatura "Gestión de Entidades de Ocio".* Ministerio de la Educación Superior, Entidades de Hospitalidad

(2016). *Programa de la disciplina "Entidades de Hospitalidad".* Ministerio de la Educación Superior, Entidades de Hospitalidad

(2018). *Resolución No. 2/2018.* Gaceta Oficial de la República de Cuba

RESEÑA DE LIBRO

Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo. Autores: Daniel Trías y Juan Antonio Huertas. (2020). Ediciones Universidad Autónoma de Madrid, pp.119.

Por Francisco Leal-Soto
fleal@academicos.uta.cl
http://orcid.org/0000-0002-9032-8223

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva SCIA-ANID CIE160009. Universidad de Tarapacá, Chile.



Aunque el subtítulo lo anuncie, este libro no es propiamente un manual, pues no es un compendio de técnicas o instrucciones, ni tampoco es una serie de artículos prácticos sobre autorregulación en el aprendizaje. En cambio, es una introducción, breve y simple, a un asunto tan central como complicadísimo de abordar en la cotidianeidad escolar de los docentes: cómo contribuir a que los estudiantes participen activamente y se comprometan en su proceso de aprendizaje, y disfruten haciéndolo. Maestras y maestros saben que la autorregulación es la clave del aprendizaje autónomo, y saben, también, lo difícil que es conseguirla. Por eso, este abordaje teórico será muy bienvenido por ellos, pues permite examinar el fenómeno desde los principios que se han propuesto para entender los principales procesos cognitivos, volitivos y afectivos que se articulan en la autorregulación. El lenguaje llano y directo en que está escrito facilita que el lector se adentre en modelos teóricos que dan cuenta de los procesos que

intervienen en la autorregulación necesaria para que el curso del aprendizaje sea efectivo, gratificante y autogobernado por el propio estudiante.

En primer lugar, los autores dedican un capítulo a presentar la noción de autorregulación del aprendizaje. Además de un breve recorrido histórico al respecto y la necesaria delimitación conceptual, incluyendo la distinción respecto de otros conceptos que podrían superponerse al de autorregulación -como los de metacognición y funciones ejecutivas- destacan dos instancias de este capítulo. Primero, la distinción entre la dimensión de monitoreo y modulación de la autorregulación, es decir, la habilidad para el control de las propias respuestas (atencionales, ideacionales, comportamentales, afectivas) en función de ciertas metas; y la dimensión de autorregulación como proyección del sí mismo, es decir, el ejercicio de gobernar las propias respuestas adecuándolas para que sean coherentes con el propio *self* en cada situación concreta, lo que destaca el rol activo del aprendiente, no sólo como regulador de su propia conducta, sino como agente de la construcción de sí mismo a través de esa autorregulación. La segunda instancia destacable es el énfasis otorgado a la dimensión afectiva de la autorregulación, tanto desde el punto de vista propiamente afectivo-emocional como desde el punto de vista volitivo, entre los desafíos pendientes de investigación en este ámbito. Por esto, no extraña que en el cierre del segundo capítulo, dedicado a los modelos que enfatizan los aspectos metacognitivos de la autorregulación -aquellos que permiten planificar, ejecutar y evaluar la propia ejecución de las tareas cognitivas implicadas en el aprendizaje- señalen como limitación de estos modelos su carácter meramente descriptivo, que no les permite dar respuesta -o explicación- a la pregunta respecto de las razones por las cuales los estudiantes podrían involucrarse y persistir en las tareas de aprendizaje. Ello es lo que desarrollan en los dos capítulos siguientes.

El tercer capítulo está dedicado a los modelos que enfatizan el acto voluntario, es decir, entienden la autorregulación como un proceso de elección de metas y mantención de coherencia conductual y afectiva con tales elecciones. Los autores desarrollan particularmente el modelo volitivo de Kuhl, Kazén y Quirin (2014), que es plenamente consistente con la perspectiva de la autorregulación como un proceso activo de integración de la persona en la construcción del sí mismo.

El cuarto y último capítulo está dedicado a la comprensión del lugar de las emociones en la autorregulación, desde una doble perspectiva: cómo las emociones pueden influir en el aprendizaje y su autorregulación, y cómo la autorregulación puede facilitar la modulación emocional para que las mismas contribuyan al logro de las metas de aprendizaje. En este capítulo se hace particularmente explícito el rol que juegan las condiciones ambientales sobre la afectividad en el aprendizaje y en la autorregulación en general, lo que sostiene el principal aporte del enfoque con que los autores encaran este libro: el de llevar a la reflexión acerca de cómo los responsables de conducir los procesos educativos pueden contribuir con su actuación, sus mensajes, las formas en que organizan la interacción en la sala de clases y las tareas, las formas en que retroalimentan a los estudiantes y se relacionan con ellos y con los contenidos que deben desarrollar, a que el aprendizaje sea un proceso significativo en el que los estudiantes sean efectivamente agentes y responsables de sí mismos.

En conclusión, este "manual", disponible en: https://libros.uam.es/uam/catalog/book/985, es un excelente instrumento para promover un potente ejercicio de comprensión y reflexión sobre el modo de llevar adelante los procesos educativos para favorecer la autonomía de los estudiantes y, ¿por qué no?, también sobre los propios modos de aprender de las y los docentes mismos en el marco de su desarrollo profesional docente individual y colectivo (González-Weil *et al.,* 2014), condiciones tan necesarias en las escuelas latinoamericanas que presentan múltiples desafíos a estudiantes y docentes en sus realidades y contextos tan diferentes (de la Vega, 2021).

REFERENCIAS

De la Vega Rodríguez, Luis Felipe. (2021). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión. *Revista de estudios y experiencias en educación,* 20(43), 307-325. https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16

González-Weil, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Avilés, D., Pérez, J. L., y Santana, J. (2014). Principios de Desarrollo Profesional Docente construidos por y para Profesores de Ciencia: una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia),* 40(Especial), 105-126. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200007

Kuhl, J., Kazén, M., y Quirin, M. (2014). La Teoría de la Interacción de Sistemas de la Personalidad (PSI). *Revista Mexicana de Psicología,* 31(2), 90–99. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243033031002

RESEÑA DE BLOG

Los *Preprints* hontanar de información científica

Por: Adela Mercedes Arenas
caradelaarenas@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-3230-8723

Ángel Mujica López
amujica4@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0002-1549-1741

Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Extensión Académica San Felipe, Venezuela.

Las publicaciones académicas son la viva expresión de la producción de conocimiento y son diversas las plataformas con revistas y libros para la divulgación del mismo. No obstante, al momento de publicar los hallazgos investigativos se pueden presentar determinados problemas puesto que, pese al veredicto positivo de los revisores, la decisión final es única y exclusiva del cuerpo editorial.

En este contexto, Campos (2021), señala que tradicionalmente, los documentos enviados a una revista académica son objeto de una evaluación doble ciego. En este arquetipo, los manuscritos recorren cuatro tamices editoriales: (a) *Desk Review* o revisión formal, (b) Revisión por pares doble ciego o de carácter anónima, (c) Evaluación por el Consejo y (d) Decisión: Su publicación es considerada por el comité editorial, en quien recae la decisión final. Para este autor, el sistema de *Preprints* nace con la finalidad de capotear las complicaciones del estándar de revisión doble ciego y de forma general, maniobra en oposición a este modelo.

De allí que la presente reseña tiene como propósito aproximarse a los *Preprints* como alternativa de difusión de artículos científicos y por tal razón, se considera importante su abordaje temático. En este sentido, en el argot académico los *Preprints* representan un escrito colocado a la luz pública en acceso abierto en un sitio *web* denominado Servidor de *Preprints.* En opinión de Nassi-Calò (2020), los mismos comunican las derivaciones de la investigación en acceso abierto anticipadamente al escrutinio por pares de una revista. Cabe aludir, que el

servidor de *Preprints* más importante de la historia es arXiv, gestado en 1990 y hoy día funciona en la Universidad Cornell para documentos de física, matemáticas y ciencias relacionadas.

Spinak (2016), por su parte expone, que los investigadores en Física y Matemáticas en los últimos 25 años han estado publicando sus estudios en arXiv.org en el que se colocan más de 100 mil manuscritos cada año y se agregan nuevas áreas y disciplinas al repositorio, como el caso de Biología Cuantitativa, Estadística, Finanzas Cuantitativas. Recientemente, nuevos servidores de *Preprints* operan en otras áreas o se encuentran en fase de lanzamiento y entre otros, se menciona: bioRxiv, ChemRxiv, engrXiv, Figshare, F1000Research, PeerJPreprints, PsyArXiv, SocArXiv y SSRN. Lo sustancial es que estos *Preprints* son indexados por *Google Scholar* lo cual consiente una visibilidad inmediata por la sociedad de investigadores.

En correspondencia con lo antes destacado, en opinión de Herrera (2018), se exhibe además de las ya mencionadas, otras plataformas como Nature Precedings, *Preprints,* PrePubMed. Las plataformas de *Preprints* señaladas representan sólo una muestra de la gran cantidad de las que se dispone. En complemento con lo antedicho, el Programa SciELO en Perspectiva (2020), emprende la marcha del servidor SciELO *Preprints* (https://preprints.scielo.org) con la idea de avanzar en el acceso a artículos de investigación y otras comunicaciones científicas anterior o en paralelo a su evaluación y validación por revistas científicas. Si bien es accesible a los distintos espacios temáticos, en lo inmediato sirve esencialmente para trabajos conexos con el COVID-19.

En el tema preciso de la pandemia por el COVID-19, Tijdink *et al.* (2020), se preguntan si ¿son los *Preprints* una fuente creíble? Ello, al declarar que se ha comprobado que éstos, conquistan velozmente el interés de los medios y capitanean las listas de *Altmetric*. En definitiva, ¿son los *Preprints* en general una fuente confiable de información si no pasan por una forma de revisión por pares? Se opina que sí lo son, fundamentados en el hecho de que un número de estudios que abordan el tema muestra que cercar del 70% de los mismos termina siendo publicados en revistas científicas, con poca o ninguna diferencia entre el preimpreso y la edición publicada.

Bajo la premisa de lo antes argüido, se guarda correspondencia con Nassi-Caló (2021), quien indica que creer que los *Preprints* resultarían de menor calidad al no ser sometidos a una revisión por pares carece de algún respaldo por la sencilla razón de que, en primer lugar, los investigadores no colocarían en riesgo su reputación al divulgar *Preprints* de baja calidad, estarían sujetos al escrutinio no solo de dos o tres árbitros, sino hipotéticamente, de sus colegas del mundo científico. En segundo lugar, en los proyectos en curso como el Plan U –una exigencia de las agencias de subvención es que los beneficiarios divulguen los resultados en estos servidores, independientemente de otros modos posteriores de publicación– por lo que ni siquiera se pensaría en poner en conflicto esta propuesta.

Se puede indicar que los autores a nivel mundial han adoptado este tipo de servidores de difusión como alternativa para hacer del conocimiento de la academia sus resultados investigativos en un lapso considerablemente menor al de las revistas. Se afirma, además que los *Preprints* se instituyen en un hontanar muy interesante y viable para divulgar nuestras investigaciones.

REFERENCIAS

Campo, L.A. (2021). ¿Qué son los preprints? [Publicado originalmente en el blog de DADOS en mayo/2021] [Online]. *SciELO en Perspectiva*, 2021 Disponible: https://blog.scielo.org/es/2021/06/02/que-son-los-preprints-publicado-originalmente-en-el-blog-de-dados-en-mayo-2021

Herrera, I. (2018). Otro modo de buscar y divulgar la información en ciencia: Usa los PrePrints. *Audeo Dicere*. Disponible: https://audeodicereblog.wordpress.com/ 2018/07/18/preprints/

Nassi-Calò, L. (2021). Publicar preprints antes de la revisión por pares se asocia con una mayor visibilidad y citación de artículos publicados. [Online]. *SciELO en Perspectiva*, 2020 [viewed 10 October 2021]. Disponible: https://blog.scielo.org/es/ 2020/01/29/publicar-preprints-antes-de-la-revision-por-pares-se-asocia-con-una-mayor-visibilidad-y-citacion-de-articulos-publicados/

Scientific Electronic Library Online SciELO Preprints en operación [online]. *SciELO en Perspectiva* (2020). Disponible: https://blog.scielo.org/es/2020/04/07/scielo-preprints -en-operacion/

Spinak, E. (2016). ¿Qué es este asunto de los preprints? [Online]. *SciELO en Perspectiva*, 2016 Disponible: https://blog.scielo.org/es/2016/11/22/que-es-este-asunto-de-los-preprints/

RESEÑA DE EVENTO

XIV Conferencia Interamericana de Educación en Física, CIAEF
XIV InterAmerican Conference Physics Education, IACPE
Costa Rica - Guatemala. 4 - 9 julio 2021

Por María Maite Andrés Zuñeda
maitea2006@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4601-8719

Programa de Física, Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.



La Conferencia Interamericana de Educación en Física- InterAmerican Conference Physics Education CIAEF - IACPE es una organización académica que desarrolla espacios de encuentro para la reflexión en Educación de la Física desde 1963, con lo cual ha logrado fortalecer el quehacer investigativo en la región Iberoamericana a través de los años. Se cuenta con el apoyo y colaboración de asociaciones internacionales de Educación en Física como la IUPAP, GIREP, Sociedades de Física y de Profesores de Física de los diversos países, entre otros.

Esta organización está a cargo de un *Consejo Interamericano* conformado por representantes de países de la región. En particular, Venezuela ha estado presente desde su primera edición, y ha tenido el privilegio y la responsabilidad de organizar la Conferencia en dos oportunidades, por decisión consensuada del Consejo. En la actualidad, la representación

de nuestro país está cargo del Dr. Celso Ladera, Universidad Simón Bolívar (USB) y de la Dra. María Maite Andrés Z., de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

En julio de 2021, a la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y la Universidad de San Carlos de Guatemala les correspondió organizar la XIV Conferencia Interamericana de Educación en Física (CIAEF). Esta permitió reflexionar sobre los nuevos y retadores escenarios de la enseñanza-aprendizaje a raíz de la alerta sanitaria mundial en la que está sumido el planeta desde marzo del 2020 y las tendencias en el área. Brindando, fundamentalmente, a la comunidad Interamericana del área, un espacio para compartir y generar conocimientos en torno a la enseñanza de la Física, en esta ocasión de manera virtual, lo cual representó un reto organizativo por ser la primera edición en esta modalidad.

Los tres grandes ejes temáticos abordados fueron:

• *Tecnología*, centrada en su uso ante la modalidad educativa no presencial.

• *Pedagogía*, dirigida a la formación inicial y continuada de docentes de física, evaluación y estrategias didácticas en ambientes presenciales y no presenciales.

• *Corrientes Educativas*, que incluía los enfoques de STEAM y de CTS, y la educación no formal e informal en Física.

• En este contexto temático, a lo largo de la semana se desarrollaron, entre otros:

• *Conferencias Centrales con Charlas Jardín (6)*, a cargo de: Dr. Marco Antonio Moreira (Brasil), Dra. Heather Lewandowski (USA), Dra. Irene Arriassecq (Argentina), Dra. Lucía Helena Sasseron (Brasil), Dr. Perry Tompkins (USA) y Dra. Josefina Barrera Kalhil (Brasil-Cuba).

• *Talleres (5)*, a cargo de Dra. Diana López (México), Dra. María Maite Andrés Z. (Venezuela), Dr. Ignacio J. Idoyaga (Argentina) y Dr. Carlos Arguedas (Costa Rica), Dr. Eduardo Montero (Ecuador), y Dr. Héctor Riveros (México).

• *Ponencias (84),* trabajos que fueron presentadas en varias sesiones diarias en simultaneo, con interacción social entre los participantes.

• *Grupos de Discusión (3).*

En cada CIAEF se emite un conjunto de conclusiones derivadas de los *Grupos de Discusión*. En esta XIV edición, desde cada eje temático se abordó el reto de la educación no presencial y la vuelta al aula. A continuación se presenta una síntesis:

• La situación de crisis ofrece una oportunidad para realizar cambios en la educación que atiendan a las necesidades de formación actuales y futuras en todos los niveles educativos.

• Se percibe una nueva normalidad en términos de una modalidad de educación híbrida. Dedicando las horas en aula para actividades de taller, laboratorio, evaluación y otras, que requieran de presencialidad.

• Muchos aspectos no serán como eran antes: espacios físicos reorganizados, contenidos revisados, metodologías que impliquen integrar la virtualidad a la educación.

• El docente debe ver la sala de Aula Presencial, de una manera inclusiva, considerando los aprendizajes logrados o no en la etapa de pandemia, para atender las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje de todos.

• Lo experimental puede mantener acciones hibridas; presencial, donde los estudiantes interactúan directamente o virtual, con la realización de experimentos por el docente en el laboratorio y seguir estudiando sus posibilidades de inserción de los Laboratorios Remotos.Considerar la atención de estudiantes en la no presencialidad, estrategias y recursos

diversos que permitan atender los estudiantes a distancia, con la apertura del aula hacia la comunida

• El retorno a la presencialidad implica repensar el currículo, considerar las diferentes experiencias de aprendizaje vividas por los estudiantes en sus hogares y por los docentes, reduciendo las diferencias y apostando a la inclusión. Pensar en construir una Pedagogía de la virtualidad, para transformar la educación presencial e híbrida, reconceptualizar aspectos de carácter ontológico, epistemológico y axiológico.

• Resignificar la formación continuada para acompañar a los docentes en este retorno pos-virtualidad valorando la experiencia transitada, para la transformación del trabajo en el aula, incorporando los recursos, las estrategias didácticas, formas de relacionarse, otros, y afrontar el reto del regreso con nuevas formas de socialización. Valorar y potenciar la idea de la educación centrada en el estudiante, mirado de la perspectiva tanto del docente como del propio estudiante, en atención a los nuevos roles que ha significado para éste la virtualidad. Honestidad académica, considerar la evaluación en las diferentes modalidades y el re-diseño de instrumentos de evaluación, para que de cuenta de lo que esperamos.

• Resulta necesario investigar de manera reflexiva y crítica, esta realidad vivenciada para la Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias. Repensar metodologías y actividades que permitan conocer sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes en la modalidad virtual. Enfatizar en la Investigación aplicada.

• Necesidad de políticas de Estado y compromiso de las instituciones educativas para promover esos cambios en la educación y acompañar a sus docentes en la transición con programas de formación y actualización. Asegurar equipamiento, infraestructura y medios para el desarrollo de los materiales didácticos que se requieren en la virtualidad, teniendo en cuenta demandas de tiempo y recursos, así como una revisión de las condiciones laborales para la virtualidad. Atender a las diferencias socioeconómicas y proveer de recursos y conectividad.

• Promover acciones que reviertan la negativa social, incluso de muchos docentes, acerca de la virtualidad en la educación.

• Esperamos que una modalidad educativa híbrida contribuya a resolver problema de traslados y distancias físicas a los centros de estudio, y prever otros que deberán ir resolviéndose progresivamente.

Los resúmenes de las Conferencias, Talleres y Ponencias presentadas en la XIV CIAEF pueden ser revisados en la página *web* de las conferencias: https://ciaef.edu.uy

Las trabajos presentados como ponencias en la XIV CIAE, cuyos autores enviaron el extenso a la Revista de Enseñanza de la Física (REF), editada por la Asociación de Profesores de Física de la Argentina APFA y que fueron aceptados, están publicados en el 33 (2), 2021, https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revista.

Por Venezuela participaron y presentaron ponencias tres docentes de la UPEL-IPC: Dra. Ma. Maite Andrés Z., Dr. Simón Bong, y MSc. Carlos Buitrago. Sus respectivos artículos en extenso pueden ser revisados en la REF mencionada.

CURRICULO DE AUTORES

Adela Mercedes Arenas. Doctora en Educación. Especialista en Cardiología. Especialista en Gerencia Educacional. Médico Cirujano. Docente de Pregrado y Postgrado, UPEL – IMPM, Extensión Académica San Felipe. Publicación de artículos en el área de Educación, Gerencia Educativa y Salud.

Alejandro Bianchá Hernández. Sociólogo. Ingeniero de Mercados. Magister en Educación Docente del área de Humanidades, Mercadeo y Publicidad. Candidato a Doctor en Tecnología Educativa, UIB (España).

Ana Yarihtza Alvarado de Salas. Docente de Doctorado de la Universidad Fermín Toro. Experto en Procesos Elearning (FATLAS). Postdoctorado en Estudios Libres, Universidad Fermín Toro, Cabudare, Lara- Venezuela.

Ángel Mujica López. Doctor en Educación. Magíster en Gerencia Educacional. Especialista en Gerencia Educacional. Profesor en Educación Integral, mención Ciencias Naturales. TSU en Cardiopulmonar. Docente de Pregrado y Postgrado, UPEL – IMPM, Extensión Académica San Felipe. Publicación de artículos en el área de Educación, Gerencia Educativa y Salud.

Angie Xiomara Pinto. Licenciada en inglés como Lengua Extranjera, Especialista en Pedagogía para el desarrolla del Aprendizaje Autónomo y maestrando de la Maestría en Mediación Pedagógica en el Aprendizaje del inglés de la UNAD - Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Colombia). Docente de inglés de secundaria en el colegio Nuestra Señora del Pilar, Pamplonita, Colombia. Docente hora cátedra en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés en la UNAD - Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Colombia).

Argenis de Jesús Montilla Pacheco. Doctor (Facultad de Ciencias) Universidad de Los Andes, Mérida (Venezuela). Magister en Geografía Física, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Docente investigador (Facultad de Hotelería y Turismo) Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Manabí (Ecuador).

Bianca Esther Flores Durán. Licenciada en Administración, Universidad Nacional de Tumbes, Perú.

Carmen Inés Mora Pisco. Maestría en Mención de Turismo Sostenible, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Docente (Facultad de Hotelería y Turismo), Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.

Claudia Ivonne Hernández Ramírez. Maestra en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.

Dianaisy Díaz Suárez. Licenciada en Turismo de la Universidad de La Habana. Profesora de la Facultad de Turismo de la Universidad de La Habana, en la cual imparte clases de las asignaturas Gestión de la Restauración y Gestión de Entidades de Ocio. Integrante activa del proyecto de investigación “La calidad y su gestión aplicada a los servicios de alimentos y bebidas”. Asesora trabajos de diploma, ha realizado oponencias y participado en tribunales de

tesis de dicha institución. Ha participado en eventos nacionales e internacionales, y recibio premios en muchos de ellos. Recientemente participó como ponente en el Congreso Internacional de Estudios Turísticos en Cuba.

Emmanuel Vega-Román. Docente asociado a la Universidad Andrés Bello, Facultad de Ciencias de la Vida. Biólogo por la Universidad de Concepción, Mg. En Enseñanza de las Ciencias por la Universidad del Bío - Bío. Candidato a Dr. En Educación, Universidad del Bío - Bío, Chile.

Felipe Marín-Isamit. Académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule-Chile. Profesor de Educación General Básica, Magíster en Educación de las Ciencias con mención en Química. Con experiencia en: Formación Inicial y Continua del Profesorado. Dirección de proyectos de valoración y divulgación en Enseñanza de las Ciencias y Educación Ambiental, en instancias de concurso público y privado. Miembro del Laboratorio de Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales GRECIA UC y de la Red Latinoamericana en Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales REDLAD. Cursa sus estudios de doctorado en la Universidad Nacional de Córdoba Argentina.

Fernanda Cordero-Tapia. Magíster en Educación Ambiental, Universidad de Playa Ancha (Chile), Profesora de Educación Física con Especialidad en Recreación y Campamento, Universidad Católica del Maule (Chile). Licenciada en Educación, Universidad Católica del Maule (Chile).

Francisco Leal-Soto. Psicólogo por la Universidad de Chile, Magíster en Educación por la Universidad de Tarapacá y Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Es académico en el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Tarapacá en Iquique, Chile, e investigador principal en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva EduInclusiva.

Franklin Castillo-Retamal. Doctor en Educación Física, Universidade Estadual de Maringá, Brasil. Magíster en Educación Ambiental, Universidad de Playa Ancha, Chile. Magíster en Motricidad Humana (Educación Física), Universidad Autónoma de Chile. Magíster en Educación, Universidad La República, Chile.

Ghenkis Amílcar Ezcurra Zavaleta. Magister en Contabilidad con mención en Finanzas. Título profesional técnico en Mecánica de automotores diesel y Título profesional en Administración. Docente en Administración de la Universidad Nacional de Tumbes, Perú.

Irma Yshad Belem Calzada Alfaro. Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma Metropolitana. Diseñó e implementó el Taller: Masculinidad(es) en el Telebachillerato Comunitario núm. 343. Participó en el programa de Atención personalizada y tutorías en el curso-taller “La construcción social del yo”. Su línea de investigación es la construcción de masculinidades en el sujeto.

Iván Sánchez. Profesor titular del Departamento de Física, Facultad de Ciencias, de la Universidad del Bio - Bio. Profesor de Física y Matemática por la, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster Enseñanza de las Ciencia, por la Universidad de Concepción. Doctor Enseñanza de las Ciencias, de la Universidad de Burgos, España. Director del

Departamento de Física y del programa de Magister en Enseñanza de las Ciencias. Profesor de claustro del programa de Doctorado en Educación de la Universidad del Bio – Bio, Chile.

Jacobo Sharon Bosem. Estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés de la Universidad nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Coordinador de Cultura de los Municipios de Tibú (2016), El Tarra (2017) y Ocaña (2018) Técnico en artes escénicas del SENA, Gestor artístico-cultural del Ministerio de Cultura (2015-2020), de la secretaria departamental de Cultura (2016, director de la Corporación Cultural Merkaz Teatron en la ejecución de proyectos socioculturales y educativos en alianzas con la ONU, ACNUR y Comisión de la Verdad (2021). English Coach para academias y/o institutos Públicos y privados en el departamento Norte de santander, cúcuta, región del Catatumbo y Provincia de Ocaña. (2018-2022).

Jorge García Villanueva. Psicólogo consultor y psicoterapeuta, doctor en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).Colabora como profesor de psicología del género y metodología de la investigación en la Universidad Pedagógica Nacional donde ha coordinado el posgrado de Género en Educación. Miembro de la American Psychological Association (APA), Academia Mexicana de Ciencias (AMC), la Sociedad Mexicana de Psicología (2004), del Colegio Mexicano de Profesionistas de la Psicología (2008), de la Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres (2009) y del Colegio Mexicano de Investigación Educativa (Comie).

José Rosales-Veitia. Profesor egresado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio (Táchira-Venezuela) en la especialidad de Geografía e Historia. En la actualidad desarrolla una serie de podcast titulado Planeta Verde, donde aborda temas ambientales, geográficos y, riesgos de desastres. Ha publicado artículos en revistas científicas indexadas y participado como ponente en eventos a nivel nacional e internacional. Participa como Arbitro Internacional en revistas indexadas. Investigador (Ciencias Ambientales), Innova Scientific (Perú). Investigador Asociado del Centro de Investigaciones Peruano Venezolano (Perú).

Juan Suasnábar. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Facultad de Ciencias Humanas (Argentina).

Karla Monserrat Gutiérrez García. Licenciada en Psicología, Instituto Mexicano de la Juventud, México.

Lilia Lourdes Mora Pisco. Dra. C. Gestión Turística. Docente e investigadora de la Facultad de Hotelería y Turismo, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.

Linda Susan Regnier. Licenciada en educación preescolar de la Universidad Santo Tomás, Especialista en el desarrollo del aprendizaje autónomo de la Universidad Nacional abierta y a distancia UNAD, actualmente maestrante en educación, líder del Semillero de investigación SIBIT de la Escuela de Educación de la UNAD, docente tiempo completo en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés en la UNAD - Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Colombia), con diplomados en mediador en ambiente virtual de aprendizaje, diplomado en investigación y diplomado en habilidades socio emocionales.

Marco Tello-Mena Terry. Magíster en Educación Matemática con 30 años de labor ininterrumpida al servicio de la educación peruana en básica regular y a nivel superior universitaria. Doctorando en Educación Matemática por la Universidad del Santa, Doctorando en Educación por la Universidad San Ignacio de Loyola. Coordinador Académico (Facultad de Ciencias Empresariales/Estudios Generales /Matemática) en la Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

Margarita Marchant. Laboratorio de Protozoología. Departamento de Zoología. Facultad de Ciencias Naturales y Oceanográficas. Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

María de los Ángeles Fanaro. Doctor en Enseñanza de las Ciencias (Departamento de Didácticas Específicas) Universidad de Burgos, España. Profesor en Matemática y Física Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Profesor Adjunto (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires), Investigador Independiente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina).

María Maite Andrés Zuñeda. Profesor de Física, MSc. Psicología de la Instrucción. Dra. Enseñanza de las Ciencias. Profesora Titular (j) del IPC, Programa de Física. Coordinadora de línea de investigación: Las actividades experimentales en la enseñanza aprendizaje de la física. Docente-investigadora de pre y posgrado. Directora de 16 trabajos de tesis de Maestría y Doctorado. 60 publicaciones arbitradas.

Natacha Pahola de Las Mercedes Díaz Rodríguez. Dra. C. Gestión turística (Facultad de hoteleria y turismo) Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador).

Orlando González Bonilla. Economista, Máster en Administración de Empresas, y Magister en Ciencias Económicas, Universidad Santo Tomás (Colombia) y Doctor en Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas de la Universidad de Granada (España). Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) en Colombia.

Víctor Manuel Reyes. Doctor en Ciencias Administrativas, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Venezuela). Magíster en Educación Ambiental, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Profesor en Ciencias Naturales. Mención. Ciencias de la Tierra, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Docente de los doctorados en Ciencias Ambientales, Planificación Pública y Privada, Ciencias de la Salud y Estadística y Matemática Aplicada (Escuela de Posgrado), Universidad Nacional de Tumbes, Perú.

Yudiht Sánchez Romero. Licenciada en Arte Danzario (1998), graduada de la Universidad de las Artes. Titulada en Animación Turística (2016), Graduada en Consultoría gerencial (2012). Master en Gestión Turística (2018). Con categoría docente Auxiliar; 34 años de experiencia, 12 de ellos en la formación de animadores turísticos, autora de artículos científicos vinculados al tema de Animación Turística, vista desde varios enfoques, publicados en revistas indexadas, además el libro “Guianza y Animación Turística”, Ediciones ULEAM. Ecuador. 2020. Recientemente ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales.