

UISRAEL

REVISTA CIENTÍFICA

VOL. 10

Núm. 2 2023

MAYO - AGOSTO



Universidad
Israel



DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



CONTENIDO

6 Página legal

8 Editorial
PhD. Yolvy Javier Quintero Cordero
Editor Revista Científica UISRAEL
yquintero@uisrael.edu.ec

13 Relevancia en establecer un modelo de responsabilidad social en las instituciones de educación superior en el Estado de Michoacán de Ocampo - México
Daniel Olegario León Ruiz
José Alfredo Uribe Salas

39 Los deberes escolares de y para la casa: implicaciones, limitaciones y desafíos desde la perspectiva de padres de familia en tiempos de COVID – 19
Luis David Velasco-Almachi
Ana Gabriel Pimbo-Tibán
Evelyn María Guerrero-Casquete
Evelyn Viviana Chilibuquina-Campos

61 La idiosincrasia educativa española en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su impacto en los actores implicados
Manuel Rial Costa
Sandra Rial Costa
Gregorio Sánchez Oropeza



83

Propuesta de intervención didáctica para el análisis literario de obras teatrales en preuniversitario en el contexto cubano

Armando Castillo Acevedo
Eraida Campos Maura
Diana L. Cárdenas Caballero
Maylín Moreno Borroto

109

Memoria oral de las leyendas de la ciudad de Mira de la provincia del Carchi y sus implicaciones en la sociedad local moderna

Darío Gabriel Arboleda Jordán

129

Storyjumper como herramienta digital para desarrollar la escritura creativa en educación general básica

Andrea Nicole Bagua Shuguli

143

La educación en el sector rural en tiempos de pandemia por la Covid-19

Evelyn María Guerrero-Casquete
Evelyn Viviana Chiliquinga-Campos
Luis David Velasco-Almachi
Ana Gabriel Pimbo-Tibán

155

Evaluación de la propuesta de un centro de investigación educativa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las universidades ecuatorianas de la zona 5

Franklin Gregorio Macías Arroyo
Carlos Efraín Vásquez Fajardo
Ligia Meibol Fajardo Vaca
Rosa Aurora Espinoza Toalombo

173 Refugiado climático: hacia la garantía en el ejercicio efectivo de los derechos de las personas en movilidad humana

Alex Raúl Izquierdo Vera
María Isabel Domínguez Serrano

191 Los juegos de mesa verbales para mejorar la expresión oral en estudiantes de educación general básica

Nadia Estefanía Curipallo Peralta

206 Normas de publicación de la Revista Científica UISRAEL



EDITOR GENERAL

Mg. Paúl Francisco Baldeón Egas
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

EDITOR REVISTA CIENTÍFICA

PhD. Yolvy Quintero
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

COMITÉ EDITORIAL

PhD. Marco Antonio Rojo Gutiérrez
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI, México), México

PhD. Marlon Santiago Leal Paredes
Instituto Superior Tecnológico Cotacachi, Ecuador

PhD. Washington Fernando Padilla Alarcón
Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), Ecuador

Dr. Geovanny Danilo Chávez García
Escuela Politécnica Nacional, Ecuador

PhD. Byron Wladimir Oviedo Bayas
Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador

PhD. Paul David Rosero-Montalvo
IT University of Copenhagen, Dinamarca

PhD. Manuel Alfonso Garzón Castrillón
Universidad del Valle, Colombia

PhD. Julio A. Alvarado Vélez
Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ecuador

Dr. Pedro Javier Navarrete Mejía
Superintendencia Nacional de Aseguramiento en Salud, Perú

PhD. Gustavo Gallo Mendoza
Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

PhD. Melanio Alfredo González Morales
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

PhD. Teresita de Jesús Gallardo López
Escuela Politécnica Nacional, Ecuador

PhD. Alonso Estrada Cuzcano
Universidad Mayor de San Marcos, Perú

PhD. José Luis Fernández Pacheco Sáez
Universidad de Extremadura, España

PhD. Eduardo José da Silva Tomé Marques
University of the Azores, Portugal

PhD. Julio César Domínguez Maldonado
Universidad Católica del Maule, Chile

PhD. Maream José Sánchez Bracho
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB),
Venezuela

PhD. Lilian Rosa Miquilena Rodríguez
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB),
Venezuela

PhD. Antonio Rodríguez Fuentes
Universidad de Granada, España

PhD. Lenin Eleazar Tremont Franco
Universidad Bolivariana de Venezuela, Venezuela

PhD. Dilida Anayra Luengo Molero
Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador

PhD. Marco Antonio Rojo Gutiérrez
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), México

**GESTIÓN DE LA REVISTA
ELECTRÓNICA
RESPONSABLE DE ESTILO**

**RESPONSABLE
PROGRAMADOR
RESPONSABLE DE DISEÑO Y
MAQUETACIÓN**

PERIODICIDAD DE PUBLICACIÓN - CUATRIMESTRAL

ENTIDAD EDITORA

PhD. Lena Ivannova Ruiz Rojas

Universidad de las Fuerzas Armadas, Ecuador

PhD. Yaimara Peñate Santana

Universidad Estatal de Guayaquil, Ecuador

PhD. Manuel Joaquín Salamanca López

Universidad Complutense de Madrid, España

PhD. José Manuel Franco Serrano

Universidad Industrial de Santander, Colombia

PhD. Julio César Arboleda

Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), Colombia

PhD. Mayra Bustillos Peña

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

MSc. Rene Ceferino Cortijo Jacomino

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Mg. Renato Mauricio Toasa Guachi

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Mg. Paúl Francisco Baldeón Egas

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Lcda. Carla Florez

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Ing. Carlos Rivadeneira

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Mg. José Alejandro Vergelín Almeida

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Universidad Tecnológica Israel

Dirección: Marieta de Veintimilla E4-142 y Pizarro, Quito

Código postal EC-170522

editorial@uisrael.edu.ec - Teléfono: (02) 255-5741 ext. 113



PhD. Yolvy Javier Quintero Cordero

Editor Revista Científica UISRAEL

yquintero@uisrael.edu.ec

Apreciados lectores, reciban nuestras más expresivas palabras de salutación en esta oportunidad que marca la segunda publicación, en este año, de nuestra Revista Científica UISRAEL y que recoge el mejor esfuerzo de investigadores cuyas obras enaltecen el propósito de nuestra universidad, en pro de difundirlas hacia la comunidad científica y al público en general. En este sentido, me enorgullece traer a colación las palabras del exdecano de la Universidad del País Vasco Dr. Juan Urrutia, recogidas por Goñi (2014) respecto a las universidades al considerarlas como un *centro de investigación*.

Ello, sin duda, y en sintonía con la opinión de Goñi (2014) es lo que caracteriza a una universidad “nueva” en la que tanto estudiantes, como docentes, enseñan y aprenden, y no fundamentalmente de los textos, sino en lo que Galileo llamó el libro de la naturaleza; es decir, al sumergirse en el maravilloso mundo de la investigación.

En la dinámica de las funciones sustantivas universitarias (docencia, investigación y vinculación con las comunidades) González (2006) plantea que en el concepto de investigación formativa se encuentra una posibilidad para articular estas funciones, lo que permitiría fundamentar el diseño de un modelo didáctico, que, al incorporar los principales procedimientos de la investigación, desarrolla las competencias científicas que un egresado necesita para laborar en las organizaciones inteligentes que integran las nuevas sociedades del conocimiento

En tal perspectiva, De Aparicio et al (2017) señalan que la investigación constituye la actividad esencial de la misión universitaria, sirve de soporte a la vinculación y a la vez constituye un factor determinante en la actualización y profundización del conocimiento, el cual sirve de sustento a la actividad docente. En este sentido, Vásquez (2021) sostiene que el punto clave de las universidades para generar investigación está precisamente en sus estudiantes, quienes con disciplina y la orientación adecuada pueden ser detonantes de conocimiento original y valor académico, por medio del desarrollo de procesos de reflexión y análisis que surgen en el aula, y que son apropiados por los estudiantes.

Es lo que se denomina Aprendizaje Basado en la Investigación, técnica didáctica que tiene el objetivo de relacionar las enseñanzas que se brindan en el aula, con técnicas y metodologías de investigación que permiten que los estudiantes puedan, a la par de su formación, desarrollar competencias y habilidades de análisis, reflexión y argumentación. Esta herramienta de aprendizaje vincula los contenidos de las unidades de formación con información teórica y práctica recabada directamente por los estudiantes, permitiéndoles ser partícipes de la construcción del conocimiento.

De allí que el docente se constituye en un verdadero tutor de este proceso, el cual implica, de acuerdo con Rivas, citado por Gisbert y Chaparro (2020) poseer una serie de competencias y habilidades. La adquisición de competencias en investigación implica un proceso largo y complejo, que comprende diversas dimensiones y etapas formativas, algunas de las cuales se desarrollan –o se deberían comenzar a desarrollar– desde temprana edad.

Una de esas competencias que debe no solo ostentar el docente, sino transmitir a sus estudiantes, es el de la disciplina, como ya se expresó anteriormente. Para Juárez (2019) consiste en la capacitación, instrucción, orientación y corrección de las personas, basados en principios éticos. En ese sentido, moldea y da fortaleza en el ámbito investigativo, forma hábitos y establece reglas impuestas por el propio estudiante, que lo comprometen en el logro de sus actividades.

En ese proceso, el trabajo del educador es el de proveer situaciones para que los estudiantes establezcan sus propias reglas y se comprometan con ellas, creando condiciones que les permita adentrarse en la experiencia de la investigación. Al respecto, Hurtado de Barrera (2021) nos dice que el propósito investigativo exige una disciplina de trabajo, un tiempo específico que forme parte de la rutina como el resto de las actividades personales y laborales. Si esto no se logra, la persona estará soltando y retomando cada etapa de la investigación de forma intermitente y no podrá culminarla, porque cada vez que se deja de investigar es más difícil volver a retomar el trabajo.

Tomando en consideración lo anteriormente expresado, es compromiso inalienable de nuestra universidad la formación de investigadores disciplinados, formados en el rigor científico, capaces de producir investigaciones pertinentes y con relevancia las cuales generen conocimientos en pro de un desarrollo sostenible.

En esta nueva edición de nuestra revista nos complace presentar a la consideración de la comunidad científica y al público en general 10 artículos científicos. En primer lugar se tiene el trabajo titulado “*Relevancia en establecer un modelo de responsabilidad social en las instituciones de educación superior en el Estado de Michoacán de Ocampo, México*”. El objetivo de este artículo fue conocer la visión de los interesados en instituir un modelo de Responsabilidad Social en las universidades del Estado de Michoacán.



En segundo término se presenta el artículo titulado “*Los deberes escolares de y para la casa: implicaciones, limitaciones y desafíos desde la perspectiva de padres de familia en tiempos de Covid 19*”, el objetivo del mismo es precisamente determinar las implicaciones, limitaciones y los desafíos para los padres de familia.

Seguidamente se publica el artículo “*La idiosincrasia educativa española en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su impacto en los actores implicados*”. El objetivo de este trabajo fue determinar el impacto que ha tenido en los actores implicados el desenvolvimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que el cuarto artículo titulado “*Propuesta de intervención didáctica para el análisis literario de obras teatrales en preuniversitario en el contexto cubano*”, propone un sistema de tareas de aprendizaje para el desarrollo de habilidades en el análisis de obras literarias.

En quinto lugar podrán leer el trabajo “*Memoria oral de las leyendas de la ciudad de Mira de la provincia del Carchi y sus implicaciones en la sociedad local moderna*”. A través del mismo se busca determinar las implicaciones de la memoria oral de la ciudad de Mira en su sociedad actual. En sexto lugar se presenta el trabajo titulado “*Storyjumper como herramienta digital para desarrollar la escritura creativa en educación general básica*”. El objetivo del mismo fue proponer el “StoryJumper” como una estrategia innovadora para potencializar el pensamiento creativo.

A su vez, los autores del artículo “*La educación en el sector rural en tiempos de pandemia Covid 19*”, se plantearon determinar los efectos y problemas que ha causado la pandemia, en la educación del sector rural. Mientras que en octavo lugar se presenta el artículo “*Evaluación de la propuesta de Centro de Investigación Educativa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las universidades ecuatorianas de la zona 5*”, este tuvo como objetivo evaluar la propuesta de creación de un Centro de Investigación en pro de la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en las universidades expresadas.

En noveno término se expone el artículo titulado “*Refugiado climático: hacia la garantía en el ejercicio efectivo de los derechos de las personas en movilidad humana*”, el mismo tiene como objetivo dilucidar la necesidad de crear nuevas instituciones o estatus jurídicos específicos que protejan los derechos de las personas en movilidad humana por razones climáticas. Y, por último, se publica el estudio denominado “*Los juegos de mesa verbales para mejorar la expresión oral en estudiantes de educación general básica*”, su finalidad fue describir los beneficios que conlleva los juegos de mesa verbales para desarrollar la expresión oral en estudiantes de Educación General Básica.

Seguros estamos que tendrán una muy buena acogida en el seno de la comunidad científica y el público en general por los interesantes y variados temas tratados.

Referencias

- De Aparicio, X; Chiniín, M y Toledo, O. (2017). El rol de la vinculación en la integración de las funciones sustantivas de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 37-43. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/660/774>
- Gisber, J y Chaparro, M. (2020). Reglas y consejos para ser un investigador de éxito. *Gastroenterología y Hepatología*. <https://doi.org/10.1016>
- González, E. (2006). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. *Revista de Educación y Pedagogía*, 18(46), 101-109. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6938>
- Goñi, F (2014). ¿Es posible una universidad sin investigación? *Nueva Revista* <https://www.nuevarevista.net/es-posible-una-universidad-sin-investigacion/>
- Hurtado, J (2021). *Crear una disciplina de trabajo para investigar*. investigacionholistica.blogspot.com/2021/01/crear-una-disciplina-de-trabajo-para.html
- Juárez, A. (2019). *La importancia de la disciplina en nuestro estilo de vida*. <https://mentediamante.com/blog/importancia-de-la-disciplina#:~:text=La%20disciplina%20es%20parte%20fundamental,o%20no%20el%20m%C3%A1s%20alentador.>
- Vásquez, J. (2021). ¿Cómo detonar el aprendizaje basado en investigación en el aula? *Observatorio*. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/aprendizaje-basado-en-investigacion/>





Relevancia en establecer un modelo de responsabilidad social en las instituciones de educación superior en el Estado de Michoacán de Ocampo - México

Relevance in establishing a model of social responsibility in higher education institutions in the State of Michoacán de Ocampo - Mexico

Fecha de recepción: 2022-11-29 • Fecha de aceptación: 2023-04-11 • Fecha de publicación: 2023-05-10

Daniel Olegario León Ruiz¹

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

licdleon@umich.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7333-9350>

José Alfredo Uribe Salas²

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

jose.uribe@umich.mx

<https://orcid.org/0000-0002-5241-4075>

Resumen

La Responsabilidad Social Universitaria es una acción – visión, la cual puede entenderse como el compromiso en las acciones que buscan una mejora en las necesidades del desarrollo social en un marco de sustentabilidad que asumen las universidades con sus propios actores o grupos de interés

para y con la sociedad, este enfoque ha tomado fuerza en los últimos 22 años en Latinoamérica, con el objetivo de concientizar valores e implementar mecanismos y acciones en las Instituciones de Educación Superior para que establezcan un cambio de acción y concordancia a los requerimientos globales como actores precursores del desarrollo local y regional.

En México este cambio ha sido lento y gradual, ya que no ha podido consolidarse de manera estructural, debido a que no es una forma orgánica implementada en la educación superior pública, lo que impide establecer a esta nueva visión ecléctica en las funciones sustantivas de la educación universitaria y/o tecnológica.

En este sentido, el presente trabajo tuvo como objetivo el levantamiento de una encuesta cerrada y debidamente estructurada a través de un escalamiento tipo Likert y en base a los auto diagnósticos realizados en Latinoamérica por la Unión de Responsabilidad Social, aplicada a Instituciones de Educación Superior del Estado de Michoacán de Ocampo, México, quienes no han tenido un acercamiento al tema; obteniéndose con ello un resultado alentador, ya que se pudo conocer el interés de conocer de manera inicial esta visión en dichas instituciones, y, con ello dejar la posibilidad de realizar estudios posteriores.

Palabras clave: responsabilidad social, educación superior, desarrollo, modelo educativo

Abstract

University Social Responsibility is an action - vision, which can be understood as the commitment in actions that seek an improvement in the needs of social development in a framework of sustainability that universities assume with their own actors or stakeholders for and with society, this approach has gained strength in the last 22 years in Latin America, with the aim of raising awareness of values and implementing mechanisms and actions in Higher Education Institutions to establish a change of action and concordance to global requirements as precursor actors of local and regional development.

In Mexico this change has been slow and gradual, since it has not been able to consolidate in a structural way, due to the fact that it is not an organic form implemented in public higher education, which prevents the establishment of this new eclectic vision in the substantive functions of university and/or technological education.

In this sense, the objective of the present work was to carry out a closed and properly structured survey through a Likert-type scaling and based on the self-diagnoses carried out in Latin America by the Union of Social Responsibility, applied to Higher Education Institutions of the State of Michoacán de Ocampo, Mexico, who have not had an approach to the subject; obtaining with it an encouraging result, since it was possible to know the interest of knowing in an initial way this vision in these institutions, and, with it, to leave the possibility of carrying out later studies.

Keywords: social responsibility, higher education, university, development, educational model

Introducción

1. Responsabilidad social universitaria

Mucho se ha expuesto sobre la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina, como una nueva forma de ver a la universidad, también es cierto que su estudio ha permitido conocer diversas dimensiones en las cuales puede estar sostenida, ya que por un lado está generando nuevos campos exploratorios y por otro reconstituyéndose por medio del estado del arte.

Las primeras definiciones en Latinoamérica pueden ser las propuesta por el Dr. Vallaey en cuanto al significado de la RSU entendidas como: "... una política de mejora continua de la Universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social" (Vallaey, 2007, p. 5), este acercamiento principalmente accionaba en tratar de agrupar diversos ámbitos a la Universidad para primordialmente atender asuntos relacionados con la agenda 2015 en cuanto a las metas de los Objetivos del Desarrollo Sustentable (ODS), interpretando estas muy importantes acciones y el interés necesario con el cual se debía abordar por parte de diversos actores, entre ellos las Instituciones de Educación Superior (IES) y otros sectores de impacto de la sociedad.

A partir de este acompañamiento que ha tenido la responsabilidad social, se han podido fortalecer enfoques como el expuesto por Gaete Quezada, quien ha hecho interpretaciones sobre el análisis conceptual de dicha visión - acción, ya que para él la Responsabilidad Social Universitaria son conceptualizaciones derivadas de diversas definiciones relacionadas entre sí, por lo que esto diversifica criterios, los cuales pueden llegar a confundir esta gestión universitaria con la Responsabilidad Social Empresarial o Corporativa (Gaete, 2011), por lo que derivando esta parte se puede resaltar: si bien esta visión global, entre otras virtudes busca primeramente el análisis del impacto de la Universidad y los *stakeholders*¹.

El autor citado anteriormente menciona la necesidad natural de buscar la aceptación y reconocimiento social, rompiendo con ello el bloqueo autónomo propio que por función orgánica se le ha dotado a las universidades, en particular a las de carácter público (Gaete, 2011), entonces, buscar la reflexión comunitaria e impulsa a detonar una conciencia social, la cual debe vincularse a las funciones más relevantes de la universidad y confrontarlas a las necesidades sociales, derivando con ello priorizar la problemática comúnmente social y con ello detonar diversos campos de acción que permitan el desarrollo local, regional y nacional, evitando con ello que la universidad quede relegada como centro humanista y de réplica de saberes únicamente.

A partir de los congresos mundiales llevados a cabo por la UNESCO, la visión en cuanto a reconstituir la educación superior debía fortalecer la formación ciudadana con principios éticos, comprometidas con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores democráticos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009), lo que buscó de acuerdo a ello, la agrupación de diversas IES para encausar esta nueva visión en la educación, que si bien para América el precedente más relevante fue el expuesto por el país de Chile con el proyecto apoyado por el Banco Interamericano de Desarrollo con la

propuesta “Universidad Construye País”, el cual permitió delimitar una acción e impactó en áreas como lo social, lo económico y lo ambiental (Martí-Noguera & Martí-Vilar, 2013), por lo que la RSU, fortalece ahora una visión más determinante para poder adentrarse en los procesos universitarios, motivando con ello comenzar a tratar de poner esta nueva forma de ver a la educación superior, no solo en Latinoamérica, sino también en otras naciones, entre ellas, España.

Esto ha comprometido a diversas IES para adoptar y tratar de adaptar temas en cuanto a la cultura ecológica, economía verde y/o de sustentabilidad, los cuáles, y, de manera totalmente paralela, atraen procesos que deben impactar en la gestión, en la enseñanza e investigación principalmente, por lo que de acuerdo a Ramírez et al. (2021) estas instituciones deben interpretar el cómo su organización debe asumir estas responsabilidades dentro y fuera de ella, lo que en teoría debe dinamizar sus procesos en cuanto estos propósitos institucionales, sin escudarse de la autonomía de la cual pueden gozar en razón de su autogobierno y su independencia económica - administrativa.

1.1. La propuesta: URSULA

En el año 2016, bajo el foro de Innovación Social y Responsabilidad Social Universitaria llevado a cabo en la Universidad Tecnológica Metropolitana del Estado de Chile (Santiago de Chile), se firma la declaratoria para la creación de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA), la cual tiene como principal fórmula atender y promover una visión y misión en las universidades, orientando los procesos para motivar una gestión ética y responsable en la excelencia académica y administrativa por parte de todos aquellos que se integran o mantienen acercamiento directo o indirecto con la universidad².

Si bien URSULA ha sido una gran apuesta para incentivar no solo a universidades para adoptar esta nueva forma de integrar temas tan relevantes y globalizados, entre los que destacan los Objetivos del Desarrollo Sustentable (ODS), otras IES se han sumado a esto, como consecuencia de ello se ha podido implementar en sus respectivos entornos la RSU en sus diversos procesos, logrando con ello la apropiación e integración que demanda la justificación de sus actos y acciones insertados en las formas más modernas de institucionalización y en la implementación de la educación superior, en otras palabras, la responsabilidad social acompaña las funciones sustantivas, lo cual permite a las IES avanzar en las necesidades requeridas para el desarrollo sustentable.

Unificando esfuerzos y con apoyo de la iniciativa *Construyendo País*, en el año 2009 es publicado con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo el Manual de primeros pasos en RSU, instrumento que pretende alejarse del paradigma neoliberal de gestión universitaria e integrarse de manera proactiva a la Agenda 2030, tomando interés en la pertinencia social, la transición ecológica, los contextos territoriales y comunitarios solidarios (Vallaey et al., 2009).

² La declaratoria de la creación de URSULA puede ser consultada directamente en su sitio web: <https://unionursula.org/nosotros/declaracion-ursula/declaracion-ursula-2016/>

La elaboración de este manual ha hecho que se pueda replicar en diferentes ámbitos documentos que logren integrar estas primeras propuestas como lo han sido: estrategia de responsabilidad social universitaria (Mosquera y Mora, 2013), desarrollo de estrategias de responsabilidad social universitaria (Ayala, 2014), diagnóstico de percepciones de la comunidad lasallista desde el componente de formación ciudadana desde la RSU (Mateus y Bogdan, 2015), por nombrar solo algunos, ya que cada uno muestra desde su perspectiva general qué tanto puede abordar y ser productivo a una IES la RSU, lo cual daba un apunte en cuanto a la proyección final y lo que se evaluaba en cada una de estas instituciones.

La apuesta por el avance de la RSU comenzó a dar importantes pasos, URSULA, en un esfuerzo conjunto con diversas IES³ de América Latina, crea el primer modelo para “enseñar a las instituciones de educación superior cómo aprender a cambiar, cómo pasar de las buenas prácticas a las buenas organizaciones” (Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana, 2020, p. 8), dicha herramienta busca ser un arquetipo o punto de referencia, el cual pueda replicarse de acuerdo a las estrategias y herramientas propuestas, y, con ello, contribuir en la filosofía integrada por la unión, lo cual permite tomar puntos estratégicos de las instituciones y complementar, o el caso de innovar, en base a la estructura visionaria de la responsabilidad social universitaria.

El modelo URSULA, como instrumento de estrategias y herramienta para el autodiagnóstico de las instituciones, se encuentra construido en cuatro ejes, dividido en 12 metas las cuales operan 66 indicadores, abarcando puntos como la gestión, formación, cognición y participación social (Vallaes y Solano, 2019), formulando un repunte para las estructuras organizacionales de las IES en Latinoamérica, las cuales necesariamente deberán actuar a los cambios globalizados, y, por ende, incentivar de manera persistente el desarrollo de acuerdo a sus escalas de pertinencia.

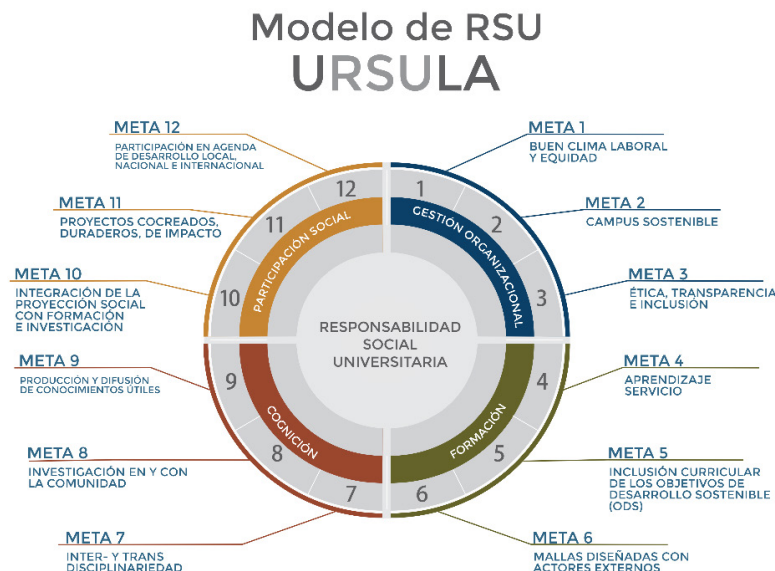
1.2. México y la RSU

Derivado de los trabajos realizados en el Congreso Internacional de RSU, organizado por la Universidad Autónoma de Yucatán (Ciudad de Mérida), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) logra en el año 2014 signar el convenio de cooperación con el Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC), sentando con ello las bases para la creación del Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2014), el cual motiva a diversas Instituciones a nivel nacional a tener acercamientos con la RSU (Ver *Figura 1*), ya que la ANUIES es la asociación más grande en cuanto a concentrar IES en México, además de mantener vinculación con diversos sectores sociales por lo que hace visible énfasis propio para la educación superior en México, esta nueva visión – acción (ver *Figura 1*).

3 Fue con un total de 80 IES de las cuales 15 de ellas pertenecían a México, participando en estos trabajos la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, ya que a través de este gran y valioso esfuerzo de cada Institución se pudo llevar a cabo la investigación documental en los años 2018 y 2019.

Figura 1

Modelo de Responsabilidad Social Universitaria Propuesto por la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana



Nota. Metas y objetivos propuestos en el modelo de RSU por URSULA derivados de los estudios continentales realizados en América Latina. Elaboración propia a partir de la 2da. Investigación Continental URSULA (p.61) por Vallaes y Solano (2019).

Para la ANUIES, como asociación no gubernamental, es preponderante mantener como misión la promoción en la mejora integral de la docencia, la investigación, la extensión y los servicios que oferten mediante sus funciones sustantivas en las 207 IES que la conforman en la actualidad (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2019), por lo que la RSU debe permear ya de manera sólida en las instituciones, y, con ello, fomentar la inercia hacia aquellas IES que no formen parte de la asociación, pero por su naturaleza contribuyan a la educación superior en México.

1.3. Región centro occidente

Michoacán de Ocampo es una de las seis entidades federativas que conforman la región centro occidente de la ANUIES, integrando y de acuerdo a la oferta académica superior la Entidad agrupa: una Universidad Pública (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo), cuatro Institutos Tecnológicos Estatales (de Jiquilpan, de la Piedad, de Morelia⁴ y de Zitácuaro), así como de un Colegio (Colegio de Michoacán A.C.), siendo estas IES las que están adheridas solo a la ANUIES, por lo que no reflejan en su totalidad las instituciones de educación pública de la entidad, provocando con ello incertidumbre al no conocer si estas instituciones han mantenido o mantienen acercamiento con la RSU con el manejo de un modelo para la RSU y/o si dicho modelo

⁴ De acuerdo a la ANUIES esta IES se encuentra adscrito al Tecnológico Nacional de México

se encuentra actualizado o replicado, permitiendo a esta visión – acción ser parte de sus funciones sustantivas.

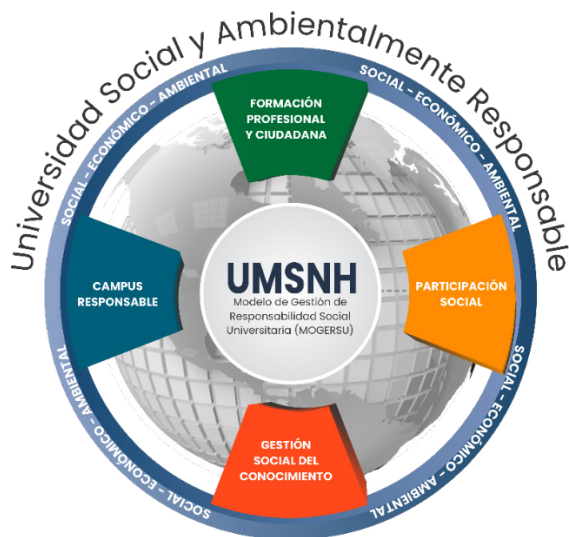
En este sentido, es necesario para el presente trabajo determinar si existen o se han pronunciado estudios exploratorios, que, si bien por un lado mantengan entre sus funciones, políticas, planes, diagnósticos etc., impacto en la RSU y por otro lado si estas acciones no se han llevado a cabo y con ello determinar el grado de aceptación de las IES que no forman parte de la ANUIES en adoptar la RSU como visión - acción disciplinaria institucional.

Para ello es necesario determinar si en las Instituciones de Educación Superior del Estado de Michoacán de Ocampo, México, las cuales no pertenecen a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior e independientemente a sus políticas educativas restrictivas, muestran interés en un primer acercamiento a la propuesta llevada a cabo en el presente trabajo y la cual está basada en los resultados continentales realizados por la Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamérica para llevar más allá de sus funciones sustantivas universitarias las acciones iniciales de la RSU en la formación de actores críticos que puedan accionar a través de diversos enfoques y disciplinas una mejora a su entorno social y con ello impulsar una cultura de acción – visión sustentable dentro y fuera de sus respectivas instituciones.

En la siguiente *Figura 2* se muestra el Modelo de Gestión de Responsabilidad Social Universitaria de la Universidad

Figura 2

Logo del Modelo de Gestión de Responsabilidad Social Universitaria de la Universidad (MOGERSU) Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



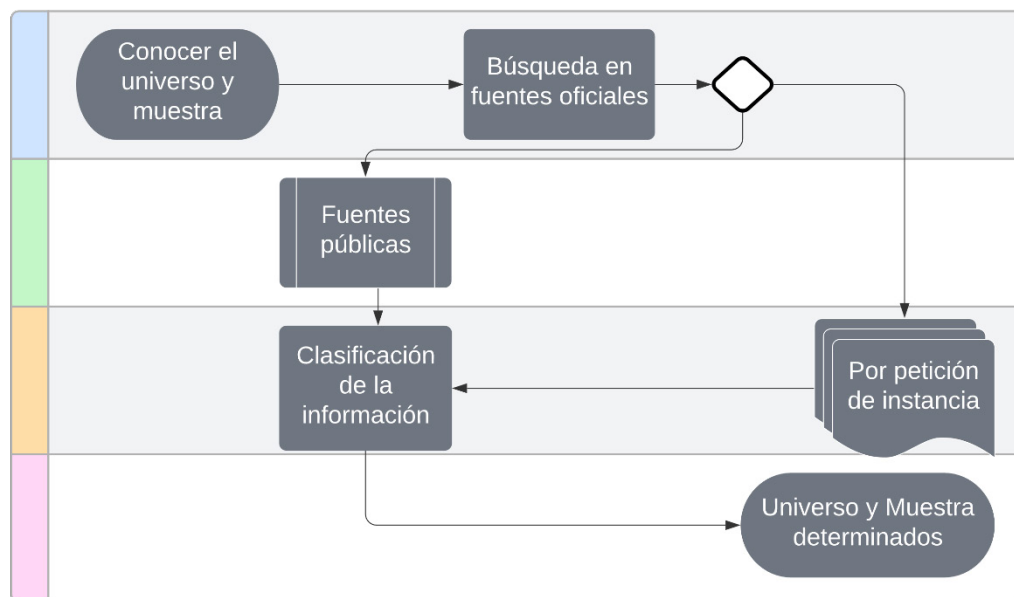
Nota. Elaboración propia a partir de lo publicado por el MOGERSU (2018) Comité Institucional de RSU – Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Metodología

Para determinar si existe la implementación de la RSU en las diversas IES públicas en el Estado de Michoacán de Ocampo fue necesario saber la muestra de Instituciones de Educación Superior circunscriptas en la Entidad Federativa con datos oficiales proporcionados por la Secretaría de Educación del Estado⁵, datos que permiten obtener la muestra de IES para llevar a cabo la investigación, lo que permite una confiabilidad y una debida triangulación de la información y con ello impulsar técnicas de obtención de información cualitativa, la cual se codificará para su posterior análisis cuantitativo (Piza et al., 2019), como se puede apreciar en la siguiente *Figura 3*.

Figura 3

Diagrama para la Obtención del Universo y Muestra de las IES en Michoacán



Nota. El diagrama muestra el seguimiento realizado para poder realizar el trabajo de campo, tomando en cuenta la IES y el tiempo de respuesta, así como la revisión documental que pudiera existir en medios oficiales con la finalidad de realizar de manera más precisa el trabajo y determinar el universo y muestra analizada.

Es necesario realizar para en el presente trabajo la codificación de registros que permitan un acercamiento introductorio a través de la estadística descriptiva, misma que será tabulada con el objeto de representar de manera gráfica una reducción del fenómeno estudiado, y, con ello, de acuerdo a Fernández et al. (2002) una posible dependencia que pudiera existir en esta fase del estudio y lo determinado por el estado del arte.

⁵ Solicitud de información pública con número de folio 330018022024465 realizada a través de la Plataforma Nacional de Transparencia del Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales

En la siguiente *Tabla 1* se pueden observar las IES para el Estado de Michoacán de Ocampo, las cuales reciben un subsidio convencional estatal y si forman o no parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Tabla 1

Instituciones de Educación Superior Públicas del Estado de Michoacán de Ocampo las Cuales no Forman Parte de la ANUIES

N. Consecutivo	IES	Entidad Federativa	Municipio
1	Instituto Tecnológico Superior de Apatzingán	Michoacán de Ocampo	Apatzingán
2	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	Michoacán de Ocampo	Aquila
3	Instituto Tecnológico Superior P'urhepecha	Michoacán de Ocampo	Cherán
4	Escuela Normal Indígena de Michoacán	Michoacán de Ocampo	
5	Instituto Tecnológico Superior de Coalcomán	Michoacán de Ocampo	Coalcomán De Vázquez Pallares
6	Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Hidalgo	Michoacán de Ocampo	Hidalgo
7	Instituto Tecnológico Superior de Huetamo	Michoacán de Ocampo	Huetamo
8	Universidad Politécnica de Lázaro Cárdenas	Michoacán de Ocampo	Lázaro Cárdenas
9	Instituto Tecnológico Superior de Los Reyes	Michoacán de Ocampo	Los Reyes
10	Universidad Tecnológica del Oriente de Michoacán	Michoacán de Ocampo	Maravatío
11	Escuela Normal de Educación Física	Michoacán de Ocampo	Morelia
12	Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED)		
13	Universidad Virtual Del Estado de Michoacán (UNIVIM)		
14	Universidad Tecnológica de Morelia		
15	Instituto Estatal de Estudios Superiores en Seguridad y Profesionalización Policial		
16	Instituto Tecnológico Superior de Pátzcuaro	Michoacán de Ocampo	Pátzcuaro
17	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán		

18	Instituto Tecnológico Superior de Puruándiro	Michoacán de Ocampo	Puruándiro
19	Universidad De La Ciénega del Estado De Michoacán de Ocampo	Michoacán de Ocampo	Sahuayo
20	Instituto Tecnológico Superior de Tacámbaro	Michoacán de Ocampo	Tacámbaro
21	Instituto Tecnológico Superior de Uruapan	Michoacán de Ocampo	Uruapan
22	Universidad Politécnica de Uruapan		
23	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	Michoacán de Ocampo	Zacapu
24	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Zamora	Michoacán de Ocampo	Zamora
25	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	Michoacán de Ocampo	Zitácuaro

Nota. Elaboración propia en base a la información proporcionada por la Plataforma Nacional de Transparencia del Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (2022).

En la *Tabla 1* presentada se observa la muestra de las 25 IES agrupadas de acuerdo a su ubicación geográfica dentro de la Entidad Federativa Michoacán de Ocampo (mostrando para ello el Municipio), de acuerdo a los datos que pueden ser consultados y verificados en la página de la ANUIES⁶, verificando si pertenecen o no a dicha asociación.

Las IES subsidiadas de manera federal no forman parte de la muestra estudiada de acuerdo a los datos obtenidos para el presente trabajo, ya que estas son extensiones de Instituciones de Educación Superior adheridas a la ANUIES y por lo tanto si contemplan de manera generalizada a la RSU como lo son: Centro de Educación Continua (forma parte del Instituto Politécnico Nacional), Institutos Tecnológicos del Valle de Morelia, Jiquilpan, Lázaro Cárdenas, La Piedad y Zitácuaro (forman parte del Tecnológico Nacional), Centro de Actualización Magisterial, Escuela Rural Serafín Contreras Manzo, Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, Centro Regional de Educación Normal, Escuela Normal Urbana Federal Jesús Romero Flores, Escuela Normal Superior de Michoacán (forman parte de los programas nacionales de la Secretaría de Educación Pública).

Además del Centro de Estudios Históricos, Rurales, de Geografía Humana, Arqueológicos, de Doctorado en Ciencias Sociales y Antropológicos del Colegio de Michoacán (institución que recibe subsidio federal y se conforma por una asociación civil), Unidad SEAD 161, 162, 164 y UPN Uruapan (forman parte de la Universidad Pedagógica Nacional), Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional (forma parte del Instituto Politécnico Nacional), Centro de Rehabilitación y Educación Especial Morelia (forma parte del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia), así como el Centro de Ciencias Matemáticas, Investigaciones en Geografía Ambiental, Escuela de Estudios Superiores Unidad Morelia, Instituto de Investigaciones

⁶ Datos consultables en: <http://www.anui.es.mx/anui.es/instituciones-de-educacion-superior/>

en Ecosistemas y Sustentabilidad e Instituto de Radioastronomía y Astrofísica (forman parte de la Universidad Nacional Autónoma de México).

Esto debe atender la razón y el interés del presente estudio en únicamente explorar las IES que por su conformación sean subsidiadas en la entidad, y de esta manera, determinar en un primer acercamiento exploratorio un panorama de la acción y acercamiento de las políticas públicas educativas implementadas en el Plan Estatal de desarrollo y la inercia que le implica adaptar y/o adoptar en materia de desarrollo local y regional la RSU a través de un modelo de acción - visión en Michoacán.

La investigación parte del conocimiento inicial y público sobre la RSU o de una implementación equiparable a la visión – acción, propuesta como parte de los auto diagnósticos realizados por URSULA en América Latina y en países como México, quien a través de la ANUIES ha puesto en las agendas de las diversas Instituciones de Educación Superior la Responsabilidad Social Universitaria, como una implementación a las funciones sustantivas en la educación superior; para ello se ha realizado una serie de ítems formulados en una dimensión universal única por ser un primer acercamiento exploratorio y distinguiendo las siguientes nociones introductorias de la RSU en las IES analizadas, como se muestra en la siguiente *Figura 4*.

Figura 4

Acercamiento introductorio de la RSU a las IES públicas de Michoacán de Ocampo



Nota. La figura presentada ejemplifica la propuesta de manera general del instrumento aplicado a las IES encuestadas.

Por ello, partir de instrumentos que ha implementado URSULA en la aplicación de una metodología, la cual permita entender por medio de la auto exploración y el autodiagnóstico a través de comprender las percepciones de los actores internos, su proyección de resultados y las expectativas de interés para los actores externos en la IES (Vallaey et al., 2009).

De esta manera se ha construido una encuesta, la cual pueda permitir dar este paso introductorio entre el acercamiento de la RSU en las IES de Michoacán no adheridas a la ANUIES, dejando abierta la posibilidad de estudios posteriores y explorar un primer autodiagnóstico en la IES encuestadas; por lo que este instrumento mixto se realizó a través de un escalamiento cualitativo de tipo Likert, el cual formula ítems de manera afirmativa en una escala ordinal, permitiendo la codificación de los resultados en una matriz para su análisis e interpretación; por lo que el presente trabajo se llevó a cabo en 25 Instituciones de Educación Superior del Estado de Michoacán de Ocampo, México, las cuales no han presentado acercamiento alguno con la Responsabilidad Social Universitaria, ya sea porque no son Instituciones descentralizadas de Centros de Enseñanza Federales como el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Politécnico Nacional o la Universidad Pedagógica Nacional las cuales ya tienen mecanismos comprometidos con la Responsabilidad Social a nivel Superior

Y, por otro lado, debido a las políticas educativas de la entidad federativa, las cuales se ciñen a una formación orgánica rígida, las cuales no permiten explorar campos que no estén debidamente normados o aprobados por sus funciones administrativo – académicas, provocando con ello la polarización en la educación pública superior del Estado de Michoacán de Ocampo, México, o sea, sus políticas educativas no contemplan a la RSU como un compromiso para el desarrollo sustentable presente y futuro⁷.

Ahora bien, los ítems formulados se han determinado en precisiones las cuales exploren cinco aspectos básicos pero que engloben de manera general si las IES encuestadas mantienen básicamente los siguientes puntos en sus normativas, políticas planes, etc.:

- Acercamiento a la RSU.
- Definición actualizada sobre la RSU.
- Necesidad de contar con un modelo para la RSU.
- Impacto en el desarrollo local y Regional a través de la RSU.
- Necesidad de crear y/o ajustar ejes de acción alineados a sus funciones sustantivas

Construida la prueba deberá verificarse y con ello determinar la precisión del instrumento por medio de la validez y la confiabilidad, ya que esto permite medir con mayor precisión la población, y, con ello, evitar el mayor número de errores en el estudio (Oviedo y Campo-Arias, 2005). En el caso de la validez, los ítems están basados en los estudios continentales llevados a cabo por la Unión de Responsabilidad Social de Latinoamérica⁸, los cuales han realizado los autodiagnósticos

⁷ Estas IES se pueden consultar refiriéndose a la tabla 1 del presente trabajo.

⁸ En la página oficial de la Unión se pueden consultar las investigaciones documentales 2018 y 2019, en <https://unionursula.org/publicaciones/publicaciones-ursula/>

en diversas instituciones de Educación pública y privada, respectivamente en diversos países de América Latina.

Para el caso de la confiabilidad se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, el cual puede entenderse como una medida de la fiabilidad estimada de las covarianzas en la prueba realizada, a través de cuantificar de forma ordinal una escala de actitudes, buscando en todo momento obtener el valor más observado, el cual tiende a ser el valor más verdadero y sin menospreciar el error que puede estimarse en cuanto a obtener respuestas de los ítems, los cuales se alejen del resultado lineal de la covariación por obtener datos fuera de rango (Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez, 2020).

El instrumento fue validado con apoyo del software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 25, estimando que el valor del coeficiente toma valores de 0 y 1 como valores de fiabilidad (Soler Cárdenas y Soler Pons, 2012), buscando que el coeficiente se acerque más al 1 derivado de la correlación que puede existir entre los ítems y las respuestas aleatorias obtenidas para el análisis (Cronbach, 1951).

Se realiza la prueba con los cinco ítems contruidos y una muestra de 23 sujetos de manera aleatoria, tomando como referencia que dichas personas desarrollan funciones directas en la educación pública superior y sus instituciones han tenido acercamiento con la Responsabilidad Social Universitaria. Después de aplicar la prueba piloto se obtiene el resultado del coeficiente alfa de Cronbach con un valor de 0.81, el cual se encuentra en el rango de fiabilidad, entendiendo que el instrumento tiene validez y fiabilidad, el cual puede ser aplicado pero que puede tener limitaciones, ya que el levantamiento Likert no necesariamente es una métrica absoluta y exacta, pero se acerca más a la estandarización de encontrar respuestas aceptables al fenómeno social estudiado en base al resultado del coeficiente como se puede observar en la siguiente *Tabla 2*.

Tabla 2

Coefficiente alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad de la encuesta Likert

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Número de ítems
0.81	0.814	5

Nota. Resultado del coeficiente obtenido de la fiabilidad de la prueba piloto para levantar la encuesta a las IES del Estado de Michoacán de Ocampo México.

Derivado de ello se pudo levantar el instrumento propuesto a las IES con el objeto de evitar tergiversar el criterio y panorama con el cual pueden dar respuesta en concordancia a sus políticas administrativas y su propia apreciación subjetiva, se tuvo a bien construir una matriz codificando las respuestas a través de un escalamiento ordinal con el objeto de poder agruparlas, y, con ello, determinar el comportamiento del fenómeno en torno a los actores encargados de materializar las políticas educativas en sus respectivas IES. Del estudio realizado se pudo capturar, ordenar y sistematizar los datos obtenidos, los cuales se presentan a través de la siguiente *Tabla 3*.

Tabla 3*Matriz Codificada en un Escalamiento Ordinal de Acuerdo a las Respuestas Otorgadas por las IES Encuestadas*

Identificador de la IES de acuerdo a lo expuesto en la tabla 1	ítem 1	ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5
1	2	2	3	2	1
2	2	1	1	3	1
3	3	1	1	1	3
4	1	1	1	1	1
5	2	1	1	3	1
6	2	2	1	1	1
7	2	1	1	1	1
8	1	1	3	3	3
9	1	3	1	1	3
10	2	2	1	2	1
11	1	2	3	1	1
12	1	3	2	3	2
13	3	1	1	1	1
14	2	3	1	1	2
15	1	1	1	1	1
16	2	1	3	3	2
17	2	2	1	2	3
18	2	3	2	1	1
19	3	2	1	3	1
20	1	3	3	1	1
21	3	1	2	3	1
22	2	1	3	3	3
23	2	1	2	1	3
24	2	1	3	3	2
25	2	3	2	1	2

Nota. En donde: 1 representa SI, 2 representa NO y 3 representa NO SE, con ello se pudo obtener los siguientes resultados. De acuerdo a los datos obtenidos y procesados se obtiene un acercamiento interesante.

Aprovechando que no solo se obtuvieron respuestas ordinales en la encuesta aplicada a las diversas IES y con el fin de poder fortalecer y aprovechar al presente trabajo se tuvo a bien segmentar las respuestas complementarias y obtenidas por la mayor cantidad de IES, con el objeto de poder analizar y agrupar temáticamente a través de codificar y aplicar categorías de análisis inductivo por medio del software de investigación cualitativa Atlas. Si en su versión 22 esto permitirá poder obtener un flujo e interconexión de los datos codificados a través de la reducción, disposición y extracción de información (Sabariego et al., 2014) por medio de un

análisis cualitativo, el cual debe interpretar aspectos sociales en cuanto al estudio del fenómeno sin interceder de manera arbitraria y tergiversada de la información la cual se tuvo a bien procesar, como se muestra en la siguiente *Tabla 4*.

Tabla 4

Respuestas Complementarias Proporcionadas por las IES Encuestadas

Identificador de la IES de acuerdo a lo expuesto en la tabla 2	Nivel educativo	Respuestas complementarias
1	Estudios Tecnológicos	Oferta estudios a nivel medio superior No tiene acercamiento con la RSU
2	Educación Profesional Técnica	No desarrollo acciones de gestión universitaria Otorgan servicios a la comunidad como parte sus funciones
3	Educación Superior y Posgrado	Se busca la sensibilización armoniosa y equitativa de sus estudiantes Creación de cadenas de consecuencia Es necesaria una praxis social para lograr pertinencia, equidad, humanismo
4	Estudios Tecnológicos Superiores	No tiene acercamiento con la RSU Fomenta acciones deportivas, culturales, cívicas y científicas De acuerdo a su normativa no requieren crear RSU Es necesario el impacto en el desarrollo social de los pueblos
5	Estudios Tecnológicos Superiores	Su respuesta se basa en no contar con algún programa denominado RSU
6	Estudios Tecnológicos Superiores	Solamente adopta conceptos bajo lineamientos oficiales e instrucción de autoridad superior Concepto institucional con un compromiso hacia la sociedad
7	Estudios Tecnológicos Superiores	No pertenece a ninguna red de RSU Su Plan de Desarrollo Institucional es la herramienta de impacto en el desarrollo Mantienen pertinencia en sus servicios
8	Estudios Tecnológicos Superiores	Observan criterios en rentabilidad, sustentabilidad económica, social y ambiental
9	Estudios Tecnológicos Superiores	No tiene acercamiento con la RSU Mantiene actividades culturales, deportivas, sociales y de ciencia De acuerdo a su normativa no requieren crear RSU Los ejes propuestos si son necesarios para el impacto social de los pueblos
10	Estudios Tecnológicos Superiores	La institución no ha tenido acercamiento con la RSU

11	Estudios Tecnológicos Superiores	No tiene acercamiento con la RSU Está de acuerdo con la definición, la necesidad de un modelo y los ejes propuestos
12	Estudios Tecnológicos Superiores	Identifica la RSU con acciones ecológicas, valores y altruismo, así como la identidad tecnológica Está de acuerdo con la RSU adecuando dimensiones como impacto organizacional, cognitivos, extensionismos y formación académica Compromete No requiere implementar un modelo solo promover sus acciones
13	Estudios Tecnológicos Superiores	Si tiene vinculación con la RSU y objetivos alineados a la agenda 2030 - ODS y a sus Planes de estudio
14	Estudios Tecnológicos Superiores	No cuenta con un programa de RSU Indica las facultades del Instituto Tecnológico Resaltan acciones como el taller de ética y su programa de tutorías
15	Estudios Superiores	No cuenta con acercamiento a la RSU e información relacionada a la RSU
16	Estudios Superiores	No cuenta debido al modelo intercultural Aparte de los ejes propuestos se deben incluir comunicación y vinculación intercultural Se puede articular y promover estrategias de implementación de forma tradicional
17	Estudios Técnicos Superiores	Sin respuesta adicional
18	Estudios Técnicos Superiores	Se encuentra trabajando para una futura implementación de RSU apegada a su normativa
19	Estudios Técnicos Superiores	Sin respuesta adicional
20	Estudios Técnicos Superiores	Adoptar mecanismos para la implementación de los ODS a sus servicios educativos
21	Estudios Superiores	Sin respuesta adicional
22	Estudios Técnicos Superiores	Sin respuesta adicional
23	Estudios Técnicos Superiores	Sin respuesta adicional
24	Estudios Técnicos Superiores	Sin respuesta adicional
25	Estudios Técnicos Profesionales	Sin respuesta adicional

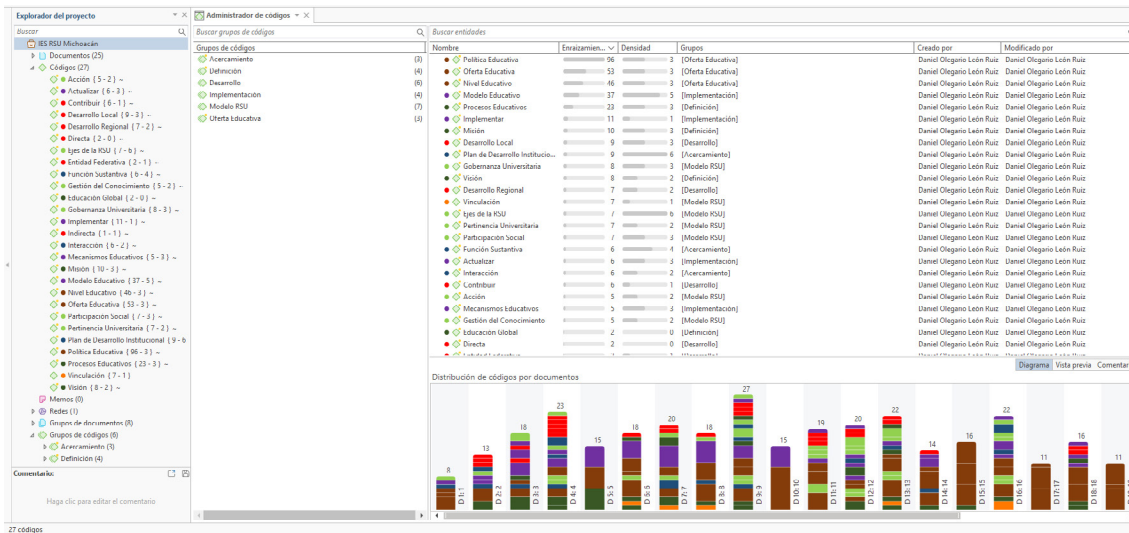
Nota. Las respuestas son el resultado voluntario y complementario a los ítems respondidos por las IES del instrumento Likert aplicado a cada una, donde el número consecutivo identifica la IES el cual puede ser consultado en la Tabla 2, el tipo de nivel educativo refiere al tipo de oferta académica de la institución y el complemento a las respuestas las cuales serán analizadas. Por otra parte, la leyenda referida a “Sin respuesta adicional” alude a que solo la IES respondió categóricamente de acuerdo al escalamiento Likert del instrumento (Si, No, No lo Se).

Para llevar a cabo el análisis se procedió a construir seis categorías, las cuales concentran 27 códigos de los 25 documentos de las IES analizadas, entendiendo que no todas las instituciones pudieron complementar información, tal como se observó en la anterior tabla, ya que, únicamente se enfocaron en responder de acuerdo al escalamiento ordinal del instrumento.

Esta modalidad cualitativa busca aportar elementos que permitan aprovechar las respuestas complementarias para tener un mejor panorama sobre el acercamiento introductorio realizado a dichas IES y con ello enriquecer en base al análisis reductivo y a la interpretación deductiva debido a la pluralidad de enfoques (Muñoz y Sahagún, 2017), estudio que se realizó por medio de la segmentación como se puede observar en la siguiente *Figura 5*.

Figura 5

Análisis de los 25 Documentos con sus Respectivas Categorías y la Codificación a Través del Software Atlas.Ti v22



Nota. En la figura se observa el análisis deductivo y el resultado del apilamiento de acuerdo a la coocurrencia de la codificación a los documentos (respuestas complementarias otorgadas por las IES).

Por tanto, al ser un tipo de enfoque el cual se ha implementado en base al conocimiento teórico previo, la sistematización y la interpretación valorativa por medio de los conocimientos hermenéuticos se ha buscado enraizar los códigos a través de las categorías propuestas al fenómeno, las cuales se construyeron en seis grupos de estudio, valorando 27 códigos y aplicados de manera directa a las respuestas complementarias derivadas de aplicar el instrumento Likert a la muestra del presente estudio, por tanto, la segmentación y codificación determinó la recurrencia que puede tener la información analizada, la cual está señalada de acuerdo al código y agrupada conforme a la categoría para el análisis cualitativo.

Tabla 5*Categorías Codificadas para Análisis Deductivo*

Categoría	Código	Recursividad del enraizamiento
Acercamiento	Plan de Desarrollo Institucional	9
	Función sustantiva	6
Definición	Interacción	6
	Procesos educativos	23
	Misión	10
	Visión	8
Desarrollo	Educación Global	2
	Desarrollo Local	9
	Desarrollo Regional	7
	Contribución	6
Implementación	Entidad Federativa	2
	Modelo Educativo	37
	Implementar	11
	Actualizar	6
Modelo RSU	Mecanismos Educativos	5
	Gobernanza Universitaria	8
	Vinculación	7
	Ejes de la RSU	7
	Pertinencia Universitaria	7
	Participación Social	7
	Acción	5
Oferta Educativa	Gestión del Conocimiento	3
	Política Educativa	96
	Nivel Educativo	53

Nota. La recursividad del enraizamiento se atribuye al número de segmentos encuadrados de cada documento, los cuales se etiquetan de forma recurrente cuando se asocian y organizan por medio del análisis inductivo siendo el resultado los ocurrencias y coocurrencias de los códigos.

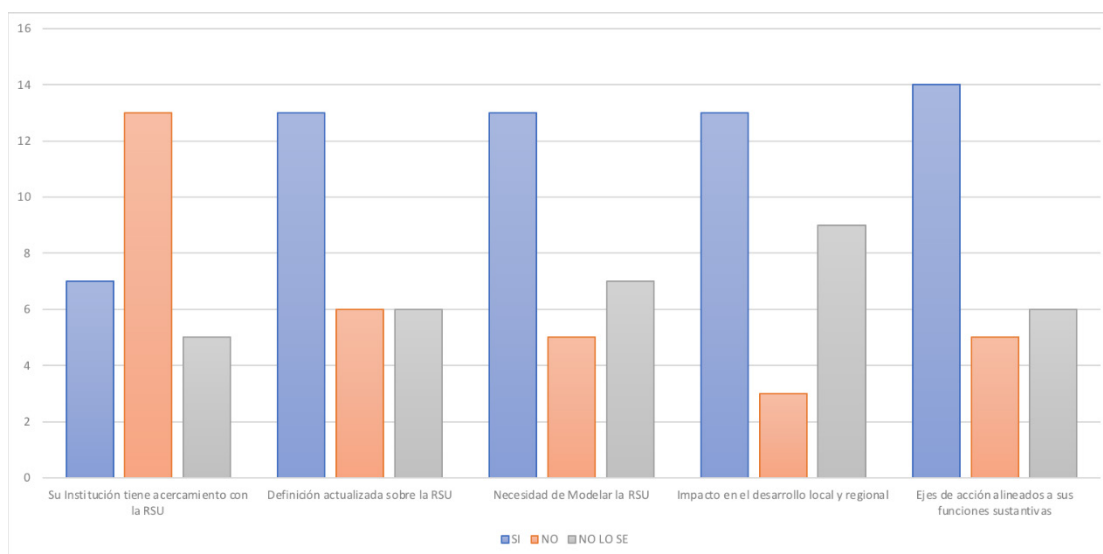
Por lo que, siguiendo las reglas de codificación, el control de solapamientos la secuencia proporcional de la codificación el recuento de coocurrencias y la representación de dicho estudio a través de la graficación o representación semántica se puede dar los resultados adecuados.

Resultados

Una vez obtenida la matriz de datos se procedió a graficarlos de acuerdo a los resultados obtenidos del instrumento aplicado de manera ordinal, el cual, y, como se había indicado, está codificado en tres valores: 1. SI, 2. No, 3. No lo Se, con ello y como se puede observar en la siguiente *Figura 6* se puede determinar este primer acercamiento exploratorio a la Instituciones de Educación Superior, las cuales no han tenido un acercamiento por la Responsabilidad Social y con ello analizar esta primer percepción obtenida de la aplicación de la encuesta.

Figura 6

Resultado de la Encuesta Realizada a la IES del Estado de Michoacán de Ocampo que Participaron en la Presente Investigación



Nota. Representación de los resultados aplicados a las IES participantes del Estado de Michoacán de Ocampo.

Desagregando los resultados expuestos sobre el primer ítem, el cual refiere al acercamiento que puede tener la IES encuestada con la RSU; se obtuvo que el 52 por ciento respondió que no la tiene o no la contempla dentro de su acciones, planes o normativas. Para el ítem dos, donde se da una definición actualizada de RSU basada en los criterios de URSULA y la ANUIES, el 52 por ciento de los encuestados estuvo de acuerdo y le pareció acertada y entendible.

En el caso del tercer ítem, como puede observarse, la propuesta de implementar un modelo o actualizarlo en las IES encuestadas el 52 por ciento respondió que sí está de acuerdo en ceñirse a un instrumento que permita conocer, implementar y accionar la RSU en sus respectivas instituciones. Para el cuarto ítem, el 52 por ciento de las IES reconoce la relevancia de esta visión - acción como parte de una dimensión favorable en el desarrollo local y regional y el quinto ítem, en el cual se indicó incentivar ejes de acción para la RSU, los cuales pueden ser alienados a sus funciones sustantivas, el 56 por ciento de las respuestas indicaron que sí sería favorable construir

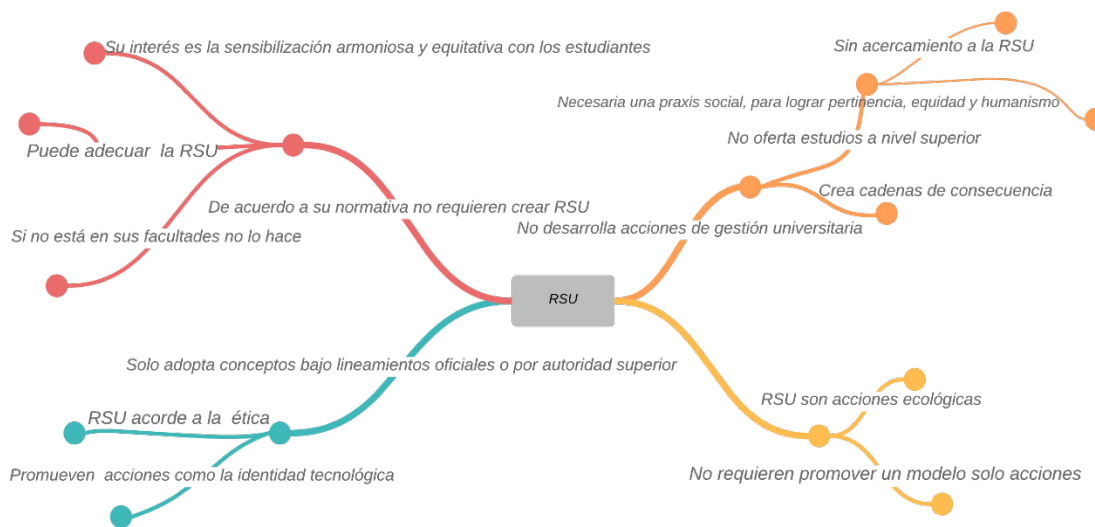
ejes acordes a sus necesidades institucionales, ya que estos pueden resultar estratégicos, y, con ello, complementar y/o actualizar las funciones sustantivas de las IES.

3.1 Análisis cualitativo complementario

De igual forma, y aprovechando el carácter mixto de la investigación, se pudo construir una red semántica en base a las respuestas complementarias a las categorías codificadas de los documentos obtenidos por el resultado del escalamiento Likert aplicado, con ello se construyó un mapa semántico, el cual tiene utilidad para considerarse en futuras investigaciones, ya que este puede proporcionar información más precisa sobre las diversas posibilidades del manejo de la RSU y su avance en estas IES.

Figura 7

Mapa Semántico Resultado del Análisis Deductivo a las IES Encuestadas de Acuerdo a la Muestra Analizada



Nota. El mapa es el resultado de la codificación deductiva de los documentos que forman las respuestas complementarias de las IES encuestadas.

De acuerdo a la codificación del mapa anterior hay patrones similares en cuanto a la visión – acción y el conocimiento de la RSU por parte de la mayoría de las IES, destacando puntos importantes como vincular a la RSU en áreas específicas y acciones aisladas, las cuales se pueden prestar a confusión conceptual, además de una férrea disposición a la aplicación normativa, dejando a la RSU como un ejercicio discrecional y totalmente optativo a la administración de la IES.

Destacan el apego a la rigidez por evitar alterar sus planes de estudio de acuerdo a sus políticas educativas, las cuales enuncian de manera generalizada sus acciones, determinando solo sus funciones sustantivas y no más allá. Aspectos como crear cadenas de consecuencia, acciones ecológicas y ejercer prácticas sociales, las cuales impacten en la pertinencia, la equidad y el

humanismo son compromisos los cuales se comprometen en consecuencia de sus funciones sustantivas.

Para aquellas IES, las cuales indican no requerir actualizar o adaptar un modelo de RSU, puede entenderse al modelo educativo por el cual están alienadas, ya que actualizar sus mallas curriculares o el Plan de Desarrollo sería una tarea compleja, lenta e imprecisa debido a que esto conlleva una serie de mecanismos administrativos donde intervengan más de una institución, ya que esto es determinado por las políticas verticales educativas generalizadas y que en sus respectivas agendas todavía no se han puesto a discusión.

Conclusiones

Una vez analizados los resultados son necesarias las siguientes consideraciones:

- La Responsabilidad Social Universitaria deberá entenderse como una visión que no solo permee de manera temporal en las funciones sustantivas de la educación superior, sino también lleve a cabo de manera permanente acciones que permitan integrar las nuevas necesidades que exige un mundo globalizado y con ello actualizar de manera conjunta los planes, políticas, normativas o cualquier disposición la cual inmiscuya a diversos actores de interés para dichas instituciones y transformen, pero no desarticulen, las funciones sustantivas institucionales, ya que la RSU debe verse más como una forma de complementar lo educativo, social, ambiental, económico y todas aquellas dimensiones que permitan a la IES afrontar los nuevos paradigmas del siglo XXI;
- Acercarse en un primer momento exploratorio para conocer cuáles IES en el Estado de Michoacán de Ocampo no han tenido algún acercamiento con la RSU y expresen el deseo de poder aplicar esta visión - acción en sus respectivas IES, muestra la disposición en atender las nuevas necesidades de la educación estatal y nacional, ya que la RSU puede también ser parte de acciones que potencien y aporten una visión sobre diversas necesidades globales como las propuestas en la Agenda 2030 a través de los Objetivos del Desarrollo Sustentable, donde las IES, para el caso de América Latina – México – Michoacán de Ocampo son instituciones formadoras y constructoras de saberes, humanismo y ciencia, lo que permitirá de manera positiva un compromiso, tanto con su comunidad y la sociedad misma;

El presente trabajo abre las puertas para futuras investigaciones, explorando una propuesta viable para indagar de manera más considerable acciones (autodiagnóstico) dentro de grupos focalizados en las diversas IES y actores de interés directo o indirecto en cada una de estas Instituciones, ya que, si bien es cierto cada uno de estos tienden a reaccionar de acuerdo a sus necesidades específicas, como por ejemplo: el funcionario y la plantilla administrativa laboral en llevar a cabo una administración que sea lo más productiva o la del docente en impartir cátedra acorde a los tiempos actuales, la del investigador acercar a la ciencia en pro del desarrollo local, regional, nacional e internacional, la del estudiante en prepararse y especializarse.

La RSU busca llegar a cada uno de ellos y permitirles ser parte de un todo a través del sentido de la pertinencia y gobernanza universitaria, la gestión universal de conocimiento, la participación con diversos actores sociales, lo que le permitirá mantener no solo su visión y misión institucional, ya que la RSU no es un modo, un estilo o una filosofía, es la acción de una visión que atiende un todo y que inmiscuye a las Instituciones de Educación Superior las funciones sustantivas del presente y proyectándolas a futuro.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (10 de junio de 2014). *RSU: Exigencia ética y estrategia racional de desarrollo*. <http://www.anuies.mx/noticias/rsu-exigencia-etica-y-estrategia-racional-de-desarrollo>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Acerca de la ANUIES*. <http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies>
- Ayala, C. (2014). Desarrollo de estrategias de responsabilidad social universitaria. *Corporación Universidad de la Costa*, 13, 67–86. <http://hdl.handle.net/11323/2593>
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Fernández, S., Córdoba, A., y Cordero, J. (2002). *Estadística descriptiva*. Esic Editorial.
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de educación*. <http://hdl.handle.net/11162/81457>
- Martí Noguera, J., y Martí-Vilar, M. (2013). Una década de responsabilidad social universitaria en Iberoamérica. *Revista Española del Tercer Sector*, 25, 145-162. <http://hdl.handle.net/10550/33669>
- Mateus, M., y Bogdan, J. (2015). *Diagnóstico de percepciones de la comunidad universitaria lasallista desde el componente de formación ciudadana desde la RSU*. Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/administracion_de_empresas/985/
- Mosquera, L., y Mora, J. (2013). Estrategia de responsabilidad social universitaria (RSU). *Yachana Revista Científica*, 2(1). <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/208>
- Muñoz, J., y Sahagún, M. (2017). Hacer análisis cualitativo con Atlas. Ti 7. *Universidad Autónoma de Barcelona*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, comunicué. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- Oviedo, H., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572–580. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009

- Piza, N., Amaiquema, F., y Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455–459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000500455&script=sci_arttext&tlng=pt
- Ramírez, M., Morales, A., y Celi, E. (2021). *La responsabilidad social y el código de ética en la formación emprendedora: una experiencia universitaria*. *GICOS: Revista del Grupo de Investigaciones en Comunidad y Salud*, 6(2), 166-175 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8073339>
- Rodríguez-Rodríguez, J., y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1–13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Sabariego, M., Vilà, R., y Sandín, M. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS. ti. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119–133. <http://dx.doi.org/10.1344/reire2014.7.2728>
- Soler Cárdenas, S., y Soler Pons, L. (2012). Usos del coeficiente alfa de Cronbach en el análisis de instrumentos escritos. *Revista Médica Electrónica*, 34(1), 06. <http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v34n1/spu01112.pdf>
- Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana. (2020). *RSU El modelo URSULA Estrategias Herramientas Indicadores*.
- Vallaeyes, F. (2007). La responsabilidad social universitaria: Cómo entenderla para querer practicarla. *Universidad Pontificia del Perú*, 16, 16.
- Vallaeyes, F., De la Cruz, C., y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos*. McGrawHill - Banco Interamericano de Desarrollo.
- Vallaeyes, F., y Solano, D. (2019). 2da Investigación continental URSULA: Estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina—2019. *URSULA*, 155. <https://unionursula.org/investigaciones/investigaciones-2019/>

Copyright (2023) © Daniel Olegario León Ruiz y José Alfredo Uribe Salas



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Los deberes escolares de y para la casa: implicaciones, limitaciones y desafíos desde la perspectiva de padres de familia en tiempos de COVID – 19

Homework at home: implications limitations and challenges from the perspective of parents in times of COVID-19

Fecha de recepción: 2022-11-29 • Fecha de aceptación: 2023-04-11 • Fecha de publicación: 2023-05-10

Luis David Velasco-Almachi¹

Escuela de Formación de Policías Píllaro - CELEC, Ecuador

davidvelasco.ldva@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0405-0908>

Ana Gabriel Pimbo-Tibán²

Instituto Superior Tecnológico España, Ecuador

ana.pimbo@iste.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6964-9244>

Evelyn María Guerrero-Casquete³

Unidad Educativa Tomas Sevilla, Ecuador

evelyn.guerreroc@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7400-9858>

Evelyn Viviana Chilibuquina-Campos⁴

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

evchilibuquina@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4900-8893>

Resumen

En el primer trimestre del 2020, ante la alerta sanitaria por el COVID-19, se determinó un cierre inesperado de los centros escolares. Centros educativos y docentes, ante la situación de confinamiento, adaptaron temarios, actividades y forjaron ambientes de aprendizaje virtuales, transformando así el modo tradicional de enseñanza-aprendizaje, donde los estudiantes ya no están frente a una pizarra, sino frente a una pantalla. En este sentido, el objetivo del presente estudio es determinar las implicaciones, limitaciones y desafíos de los deberes escolares de y para la casa, desde la perspectiva de los padres de familia. Las modalidades de investigación fueron bibliográficas y de campo, los niveles fueron exploratorio y descriptivo. La muestra fue configurada por 60 padres de familia, pertenecientes a los sectores de Izamba, parroquia rural de Ambato. La selección de la muestra fue mediante la aplicación de la técnica de muestreo no probabilístico por intencional. La recogida de la información se realizó con la aplicación de la técnica de la encuesta y como instrumento se aplicó el cuestionario. Los resultados indican que las tareas escolares intentaron ser una herramienta de un refuerzo en el proceso de enseñanza aprendizaje virtual o telemática en tiempos de pandemia.

Palabras clave: pandemia, consecuencias, tareas, estudiantes y educación

Abstract

In the first quarter of 2020, in the face of the COVID-19 health alert, schools were unexpectedly closed. Educational centers and teachers, faced with the situation of confinement, adapted syllabi, activities and created virtual learning environments, thus transforming the traditional way of teaching-learning, where students are no longer in front of a blackboard, but in front of a screen. In this sense, the objective of this study is to determine the implications, limitations and challenges of homework from and for home, from the perspective of parents. The research modalities were bibliographic and field, the levels were exploratory and descriptive. The sample was made up of 60 parents from Izamba, a rural parish of Ambato. The sample was selected by applying the non-probabilistic and intentional sampling technique. The information was collected through the application of the survey technique and the questionnaire was used as an instrument. The results indicate that homework was intended to be a tool to reinforce the virtual or telematic teaching and learning process in times of pandemic.

Keywords: pandemic, consequences, homework, students and education

Introducción

Los deberes escolares se fundamentan como un medio para lograr la relación familia-escuela, pero en el tiempo de pandemia y confinamiento se convirtieron en un problema que agobió a los estudiantes, obstaculizó la recreación de los mismos y la relación con sus familias; adaptó un sistema de enseñanza-aprendizaje que tomó como referencia las tareas escolares para cumplir con la totalidad de los temarios, lograr aprendizajes y para poder llegar con el conocimiento a todos y cada uno de los estudiantes. Generalizar que la eficacia del proceso pedagógico en pandemia fue enmarcada en el cumplimiento de tareas, es equívoco porque este tema se convirtió en un aspecto para cumplir con la totalidad de los temarios sin importar si los estudiantes aprendieron o no; un aspecto de mero cumplimiento para ascender a un grado superior, mas no para generar aprendizajes, reforzar conocimientos u desarrollar habilidades o competencias. En este contexto, al realizar una búsqueda minuciosa se encontraron investigaciones que aportan al desarrollo de esta investigación; entre las cuales a continuación se citarán las más relevantes:

Vázquez y D'Avanzo (2009) en su obra de trabajo empírico de diagnóstico e intervención; manifiestan que las tareas escolares constituyen un espacio para el desarrollo de capacidades metacognitivas y también para desarrollar hábitos de estudio; esto no resulta de manera automática, sino dependerá de cómo sean propuestas, formuladas, guiadas y evaluadas; estas deben ser corregidas y valoradas oportunamente. El propósito de las tareas no es percibido del mismo modo por los estudiantes, docentes y padres; de tal manera, para que las tareas constituyan un espacio para desarrollar capacidades metacognitivas y sean percibidas como actividades constructivas y en beneficio del aprendizaje, estas deben ser congruentes y adaptadas u diversificadas a los propósitos de la tarea, su desarrollo curricular, a las diferencias y necesidades de los estudiantes.

Por su parte, Núñez et al. (2015) muestran que la implicación familiar, la delimitación de un espacio para realizar las tareas y las actividades diarias ayudan a mantener viva la motivación para abordar los deberes, pero también enfatizan que los niños participan en los deberes, no por entusiasmo e interés propio, sino por el deseo de agradar a otros, el sentido del deber o para evitar castigos y, en muchos de los casos, para evitar problemas o complacer a sus padres.

Bailén y Polo (2016) sostienen que el sistema educativo debe apostar por una educación emancipadora que conlleve a construir normas, leyes, proyectos curriculares, proyectos educativos, programaciones didácticas en base a la interdisciplinariedad, con el fin de generar estudiantes con visión, sueños y que les ayuden a conocer cómo es su mundo, pero al mismo tiempo les direcciona a imaginar otros futuros mejores y plantear alternativas para alcanzarlos. Los autores plantean un cambio en la denominación del término histórico “deberes”, pues este conlleva una escasa motivación para su ejecución; sugieren en cambio el concepto “reto”, que sería un concepto más implícito y asociado a buscar y encontrar motivación.

Fernández-Freire et al. (2019) afirman que, para determinar la eficacia de las tareas escolares en casa, y, beneficien el rendimiento académico, deben estar conectadas con los objetivos de cada



nivel educativo y deben ser planteados con un volumen asumible de trabajo para el estudiante, a más de ello, deben apoyar a las metas educativas de cada centro.

Las tareas escolares se consideran como una oportunidad para generar y reforzar aprendizajes y, por otro lado, como un medio para privar a los niños/ as de otras actividades que sea de su deleite, que pueda disfrutar sin sentirse frustrados; como una actividad desmotivante y poco creativa. Cooper (2001) citado en Regueiro et al. (2015) define los deberes escolares como tareas asignadas por para los educandos por los educadores para ser realizadas en horarios no escolares, constituyéndose así en una de las actividades cotidianas en la vida estudiantil.

Por otro lado, el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-2018-00067-A la define como “trabajos complementarios a los realizados dentro del aula, que el docente solicita a sus estudiantes, tomando en cuenta la planificación curricular y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, observando su realidad, para que sean elaborados fuera de la jornada escolar, en un tiempo determinado y con objetivos académicos y formativos preestablecidos, permitiendo que el estudiante refuerce y practique lo aprendido en clase” (Mineduc, 2018a, p.4).

Mientras que Canalda et al. (2010) los precisa como actividades de apoyo ante lo tratado, explicado o aprendido en el aula; pudiendo hablarse de ejercicios, elaboración de esquemas, lecturas, repaso para lecciones o estudiar para un examen para el día o días siguientes en la práctica, tratándose de actividades y consolidación sobre lo enseñado y aprendido. Las tareas escolares tienen un carácter complementario y no pueden sustituir a las actividades pedagógicas de aprendizaje dentro del aula (Mineduc, 2018a). Son una de las herramientas más utilizadas para conocer y profundizar los diversos contenidos curriculares, reforzar o poner a prueba aquello que ha aprendido y potenciar el aprendizaje significativo (Muñoz y Lluch, 2020).

Alrededor de 1920 se instauraron las tareas escolares en el sistema educativo en el que se fundamentó como un trabajo extra que los estudiantes deben llevarse a casa. López y Gáfaró (2003) afirman que la función principal de las tareas siempre dependerá de los objetivos específicos que se proponga el docente, pero enfatiza que estas ya tienen propósitos determinados. Siendo estas:

- Controlar el desarrollo evolutivo del proceso de aprendizaje de los estudiantes; a través de ello, el docente se da cuenta si debe reforzar o no en algo, o, por el contrario, puede continuar con el programa académico.
- Crear y generar hábitos de estudio, herramientas y métodos académicos para repasar, ejercitar y practicar lo aprendido.
- Fomentar la autonomía del estudiante, generar habilidades de planificación y uso adecuado de su tiempo y para poner en práctica todo su potencial intelectual.
- Impulsar en los estudiantes el uso de diferentes recursos como Internet, bibliotecas y medios de uso masivos.
- Permitir la exploración más detallada de temas de interés, cosa que no se puede realizar en el corto tiempo de clase.

- Aplicar las diversas destrezas aprendidas en clase.
- Permitir a los padres saber qué y cómo están aprendiendo sus hijos.
- Mejorar el razonamiento, la memoria, el pensamiento crítico y la formación de conceptos, ya que por medio de ellas los estudiantes procesan diferentes tipos de información.
- Impulsar el desarrollo de responsabilidad; realizar solos las tareas son responsables por lo que han hecho y si no las presentan a tiempo deben asumir el castigo por su irresponsabilidad.

El Mineduc (2018a) en el Acuerdo ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00067-A – Art. 4. plantea que, las tareas escolares están orientadas para que los estudiantes:

- Practiquen y refuercen todas y cada una de las destrezas aprendidas durante la clase.
- Trabajen de manera independiente, autónoma y crítica.
- Amplíen las experiencias y el conocimiento en relación a diversos temas o situaciones problemáticas inmersas en cada área curricular.
- Se preparen para la siguiente clase.
- Fomenten el valor de responsabilidad.
- Desarrollen hábitos de estudio.
- Desarrollen habilidades de investigación, lectura, de reflexión y habilidades creativas.
- Gestionen de manera efectiva su tiempo.
- Equilibren entre las responsabilidades académicas, responsabilidades del hogar y sus tiempos de recreación.

Estos objetivos son aplicables para todos los estudiantes sin importar el nivel en el que se encuentren cursando, de esta manera apoyar el tiempo limitado en el aula, ejercitar y fortalecer el aprendizaje. Para que se desarrolle el cumplimiento de estos objetivos, el planteamiento de dichas tareas debe estar orientadas hacia metas y fines que apunten a consolidar conocimientos adquiridos, fomentar hábitos de responsabilidad y desarrollar la autonomía de los estudiantes; con instrucciones claras, actividades adecuadas, agradables y atractivas, porque de lo contrario, los objetivos estipulados no serán alcanzados y resultarán ineficaces.

La política interna de tareas escolares debe ser elaborada en función de la Planificación Curricular Institucional (PCI) y del Proyecto Educativo Institucional; con el fin de contribuir en la toma de decisiones pedagógicas. Esta debe poseer lineamientos claros, sobre cómo diseñar correctamente una tarea que guíe el cumplimiento de objetivos e indicadores de aprendizaje y potencie la creatividad e innovación para fortalecer el aprendizaje respondiendo a las necesidades educativas, edad y nivel formativo de los educandos.

En respuesta a la política educativa, los docentes deben elaborar de manera consensuada con otros docentes la planificación semanal de tareas escolares en relación al nivel formativo, carga

horaria y asignatura, siempre considerando la realidad colectiva e individual de los estudiantes. En la planificación semanal de tareas se debe considerar lo siguiente: enviar hasta dos tareas por día en el transcurso de la semana entre el día lunes a jueves y no enviar tareas en los días viernes, fines de semana o feriados; puesto que este tiempo debe ser utilizado para recreación, familia o lectura. Estas tareas podrán ser evaluadas de manera cuantitativa o cualitativa, el tipo de evaluación a desarrollarse dependerá del objetivo planteado; los resultados de dicha evaluación servirán de insumos para la toma de decisiones pedagógicas pertinente (Mineduc, 2018b). Esta reducción de tareas ayudará a optimizar el tiempo en familia, potenciar la realización de actividades extraescolares y de recreación.

El Mineduc (2018b) en la guía de tareas escolares plantea diversas sugerencias para planificar, elaborar y evaluar las tareas escolares, para que estos no impliquen sobrecarga de trabajo, ni para los estudiantes, ni para los docentes. Al planificar las tareas, se deben tomar las siguientes consideraciones:

- a. **La diversidad del aula:** tomando en cuenta que el aula representa un espacio heterogéneo. Existen diferencias en ritmos de aprendizaje, condiciones socioeconómicas, culturas, procedencia étnica, por lo tanto, el docente debe adaptar su metodología y diversificarla de manera que todos los estudiantes puedan acceder a los aprendizajes básicos imprescindibles y potenciar sus aprendizajes deseables.
- b. **El ritmo académico del grupo:** observar el desenvolvimiento del grupo, a partir de ello planificar tareas estimulantes que desarrollen los aprendizajes, potencien capacidades intelectuales, adaptándolas a sus requerimientos, sin que estas causen frustración y les posibilite tener tiempo para ejercitarse y aprender.
- c. **La condición, social, cultural, económica y lingüística de los estudiantes:** el rendimiento escolar de los estudiantes tiene relación con los factores personales, socioeconómicas, familiares, infraestructura, acceso a las TIC y culturales. Es por ello que en el diseño de tareas no se debe desatender las condiciones del contexto, sino debe ser un gran aliado para el desarrollo de las mismas.
- d. **Las condiciones de salud:** la población estudiantil puede presentar condiciones de salud que impliquen asistencia, consultas, terapias o tratamientos. Para este grupo vulnerable se debe considerar dosificación, diversificación y pertinencia de las tareas escolares.
- e. **Privilegiar la calidad de las tareas por encima de la cantidad:** Identificar cuáles son las falencias en los estudiantes, a partir de ello direccionar tareas pertinentes para desarrollar habilidades y potenciar aprendizajes. De manera que las tareas sirvan para estimular en el estudiante el aprendizaje, la confianza en sí mismo y sus diversas potencialidades.
- f. **La integración familiar:** el involucramiento de la familia y el apoyo constante en casa fortalece lazos familiares, pero la sobrecarga de tareas y la dificultad que estas representan pueden influenciar para que los representantes terminen haciéndolas; con el fin de disminuir tiempo y obtener buenas calificaciones, los representantes legales deben dar seguimiento, apoyo y supervisar el cumplimiento de tareas, cabe recalcar que es el estudiante quien debe reforzar sus conocimientos.

g. Elaboración de instrumentos de evaluación para las tareas escolares: es necesario que el docente informe y el estudiante esté informado sobre qué y cómo se va a evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Generar instrumentos de evaluación que cuenten con parámetros e indicadores que validen la pertinencia, calidad, importancia, complejidad y alcance de los trabajos enviados.

Durante la emergencia sanitaria el portafolio se consideró como una herramienta de “organización, archivo de las tareas escolares solicitadas a los estudiantes durante la fase de educación en casa y que se mantiene durante la fase de “Juntos prendemos y cuidamos” es también una herramienta de trabajo estudiantil” (Mineduc, 2020a, p.8). Este portafolio representó una visión más amplia de lo que el estudiante sabe y puede hacer; este refleja la recopilación de las actividades de aprendizaje del estudiante, su esfuerzo y logros alcanzados.

Estos debían ser elaborados dependiendo de la realidad de cada estudiante y utilizando de forma creativa los materiales que estén a su alcance como: cuadernos, carpetas, hojas de papel o recortes y este será evaluado a partir de la de una rúbrica: En esta rúbrica se encontraba un apartado de los datos personales como: nombre del estudiante, grado paralelo, fecha y docente que evalúa. El siguiente apartado se ponderó mediante la valoración 2, 1.5, 1 y 0.5, siendo dos la más alta y 0.5 la más baja; las categorías que se evalúan son: la participación (esta categoría es evaluada por la familia del estudiante), el contenido (número de evidencias de trabajos por semana; actividades realizadas y ubicadas en la semana respectiva), presentación (carátula, evidencias del proceso de aprendizaje, orden y limpieza) (Mineduc, 2020b).

Las tareas constituyen un trabajo para los niños/as, y, por verlo de esta manera, acarrea consecuencias importantes en la motivación y en los resultados; en el manejo de la tarea, fracaso o el éxito, pero en ocasiones, puede acarrear patrones de conducta negativas, frustración e impotencia (Vázquez y D’Avanzo, 2009). La motivación se ha considerado como parte fundamental en el proceso de las tareas escolares, y al mismo tiempo los deberes escolares son considerados como un punto que potencia la motivación de logro del alumnado (Núñez et al., 2015). Pero en la realidad, los estudiantes se presentan ante los deberes escolares desmotivados, aburridos, estresados y en soledad, pues, en su mayoría, los padres no pueden estar en casa y por lo tanto no pueden ayudar. Arribas y Gil (2017) determinan las causas por la que se genera desmotivación en los estudiantes ante los deberes escolares, estas causas son:

- **El motivo de los deberes:** en muchos de los casos los deberes son utilizados para terminar contenidos que no se han desarrollado durante la clase. Pues si el docente no alcanzó a explicar un cierto contenido, este es enviado a casa para que se desarrolle y se lo considera como contenido explicado.
- **El carácter repetitivo y mecánico:** los docentes envían muchos ejercicios iguales; un ejemplo a esto, si en clase se desarrolló el teorema de Pitágoras, pues la tarea es desarrollar 15 ejercicios de estos. Esta modalidad potencia aprendizajes de simple copia del razonamiento y en un futuro no serán capaces de resolver problemas en el contexto real, ya que son formulados de manera diferente a las que se encuentran en los libros.

- **Su carácter aburrido:** la mayoría de las actividades que se envían a casa no implican reflexión ni creatividad. Son meramente rutinarios.
- **Poco útiles:** en la mayoría de las ocasiones los estudiantes no consiguen ver la utilidad de las actividades realizadas en casa, puesto que no existen conexiones con la realidad de su contexto.
- **Excesiva memorización:** se refiere a memorizar una cantidad de información ajena y desconectada con la realidad del estudiante. Información que no es retenida en la memoria a largo plazo y que es desechada después de rendir un examen.
- **Desconexión entre el temario y las necesidades reales:** no existe ninguna conexión entre lo que se estudia y lo que desean saber los estudiantes.
- **La actitud del docente ante los deberes:** en ocasiones, los deberes son utilizados por los docentes como una herramienta para controlar a los estudiantes, pues si en algún momento estos se portan mal, son amenazados con enviar más tareas. Por otro lado, la mayoría de veces son enviados al último de la clase, creando la sensación de que estos son improvisados y poco importantes. Otro factor también es que algunas veces sucede que los docentes se olvidan que se envió tarea o son revisadas con aburrimiento y sin entusiasmo, esto provoca que se cree una visión de una imposición inútil.

El apoyo de los padres de familia es un eje fundamental en el proceso educativo; está fundamentado en el grado de involucramiento ante las actividades escolares de sus hijos; este involucramiento tiene un efecto positivo en el desempeño académico de los mismos (Bazán et al., 2007). Los padres de familia conciben a la escuela como un trabajo de doble jornada (escuela - casa) (Bailén y Polo, 2016). En la segunda jornada; es decir, en casa, estos acompañan a sus hijos en el proceso; estudiando con ellos, recibiendo archivos, enlaces de uno, dos, tres... docentes; descargando materiales; tutorizando la impecable realización de deberes y fotocopiándolas para que puedan ser entregadas.

Para los padres, las tareas escolares representan un problema cuando estos intentan ayudar y no consiguen hacerlo, puesto que no logran interpretar lo que sus representados deben hacer; ya que en algunos casos se presentan padres y madres poco alfabetizados y sin acceso a información; restringiendo el apoyo en cuánto a procedimientos y contenidos. Pero a pesar de las limitaciones, muchos de ellos desarrollan estrategias para brindarles apoyo pedagógico y emocional a sus hijos/as (Contreras et al., 2012).

Es responsabilidad de los padres, madres o representantes legales involucrarse de manera activa y directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje; dando seguimiento, apoyo y supervisión para el cumplimiento de tareas por parte de su representado (Mineduc, 2018b). También de construir un ambiente o espacio adecuado de actividad independiente y de estudio para el niño/a y proporcionar todas las herramientas necesarias para que su representado pueda realizar las tareas, pero sin intervenir de manera directa en la resolución de las mismas, tampoco permitir que estas sean realizadas por terceras personas (Canalda et al., 2010; Mineduc, 2018b). Motivar y apoyar a sus representados de manera constructiva y creativa ante situaciones de dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mineduc, 2011).

Los docentes deben guiar a los estudiantes en el desarrollo de actividades dentro y fuera del aula. En el caso de las tareas escolares deben planificarlas en base a objetivos específicos y explicitados a las necesidades de los estudiantes y a las condiciones de vida familiar. Baumgarten y Donahue (1998) citados en Vázquez y D'Avanzo (2009) presentan un modelo para que los docentes puedan planificar con éxito las tareas, los distribuye en 5 pasos:

1. El docente debe formular por él mismo los propósitos específicos de las tareas.
2. Debe estar al tanto de las creencias de las estudiantes y de los padres sobre las tareas para el hogar.
3. Definir la manera de integrar tales creencias y forjar acciones para el cambio de las mismas.
4. Comunicar de manera oportuna a los estudiantes y padres sobre la extensión, finalidad y tiempo para realizar las tareas.
5. Debe plantar un plan de tareas que pueda ser comunicado utilizando diversas estrategias como: carteleras o cuadernos.

La planificación de las tareas es una actividad determinante del docente, una oportunidad para involucrar la realidad del aula; a partir de la determinación de las necesidades, intereses e individualidad de los estudiantes ante el grupo. Mediante esta determinación, plantear situaciones reales, en la que se mida la dificultad, aproveche diversos recursos que tienen a su disposición e inclusive la reelaboración de contenidos de la clase y que no solamente sea un repaso o repetición de lo tratado en el aula.

Las tareas escolares tienen post y contras, pues mediante ellas nace en los estudiantes el concepto de responsabilidad, se forja la costumbre de terminar con aquello que ha empezado, a través de ellas el docente puede evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y permite trabajar en aquello que está fallando el estudiante y reforzar (Sánchez, 2015).

Por el contrario, pueden generar hastío en los estudiantes, puesto que les impiden divertirse y participar en otras actividades (Valle et al., 2017). Las familias detectan que sus hijos/as tienen que dedicar un tiempo desmesurado en la realización de tareas, ya que son demasiado los deberes asignados (Feito, 2020). Por ello los docentes deben dosificarlas. Los estudiantes deben estar informados sobre las políticas de tareas escolares, definidas por la institución en la que se encuentran inmersos; siendo su responsabilidad cumplirlas a cabalidad y presentarlas en los días indicados mediante la programación y planificación elaborada por los docentes en cuanto a las tareas elaboradas (Mineduc, 2018b). Ser íntegro y mostrar honestidad académica ante el cumplimiento de tareas y obligaciones (Mineduc, 2011). No existe una clasificación universal ante los tipos de tareas escolares que hay, pero de manera general, López y Gáfaró (2003) determinan y caracterizan algunas de ellas.

Atendiendo a las diversas características se pueden diferenciar algunos tipos de deberes escolares:



- **Tareas para repasar:** ejercitan o refuerzan lo aprendido durante las clases, permitiendo a los estudiantes dominar todas las destrezas aprendidas en el curso. Este tipo de tareas suelen ser las más comunes. Por ejemplo, ejercicios de matemáticas.
- **Tareas para levantar información sobre un tema específico:** conduce a los estudiantes para averiguar cierto tipo de información y el material necesario para la elaboración de un proyecto en particular. Por ejemplo, carteleras, recortes, gráficas, etc.
- **Tareas para ampliar lo visto en clase:** estas potencian las destrezas aprendidas en clase y van más allá de lo tratado en el aula, para profundizar conceptos y ampliar conocimientos sobre problemáticas o situaciones nuevas. Por ejemplo, investigaciones.
- **Tareas que fomentan la creatividad y despiertan la curiosidad:** direccionada para lograr que los estudiantes deliberen más allá de los aprendizajes convencionales y fomenten su capacidad de invención y de expresión. Estas tareas no solo remiten a canales de información tradicionales o a libros, sino integran al estudiante con el contexto mismo. Por ejemplo, entrevistas, charlas, proyectos de ciencias.
- Para profundizar una temática desarrollada o enseñada en el aula de clases; profundizar mediante la consulta en libros u otros soportes (Helzman, 1998 citado en Vázquez y D'Avanzo, 2009).
- Para la preparación de un tema que va a ser enseñado y promover el aprendizaje activo al momento que llega la interacción con el docente. Se halla respuestas y preguntas, se confirma o adecua conceptos que ha formado el estudiante (Helzman, 1998 citado en Vázquez y D'Avanzo, 2009).
- El Mineduc (2018b) sugiere tipos de tareas y tiempos que se deben considerar para dosificar las tareas. En los niveles de EGB y Bachillerato General Unificado, estos son:
- **Preparatoria (1ero):** encomendar tareas sobre actividades de aprendizaje temprano, tales como: hablar, leer, jugar juntos en familia. No se enviarán deberes.
- **Elemental (2do, 3ro y 4to):** lectura, escritura, diálogos, variedad de juegos, resolución de problemas cotidianos y múltiples actividades de interacción. El tiempo máximo semanal sugerido abarca 1h30.
- **Media (5to, 6to y 7mo):** trabajo interdisciplinar y abordaje de problemas complejos, de manera que estimulen la investigación y creatividad y reflexión sobre el medio que rodea al estudiante. El tiempo máximo semanal sugerido abarca 2h
- **Superior (8vo, 9no y 10mo):** forjar el trabajo independiente en el que desarrolle el análisis, la emisión de juicios, la síntesis y la comprensión. El tiempo máximo semanal sugerido abarca 2h30
- **Bachillerato General Unificado (1er, 2do y 3er):** actividades en el que se promueva la gestión de su propio tiempo, la criticidad, el desarrollo de habilidades investigativas y elaboración de textos. El tiempo máximo semanal sugerido abarca 3h.

Metodología

El trabajo investigativo fue realizado con los padres de familia, habitantes de la parroquia Izamba, provincia de Tungurahua, Cantón Ambato, Ecuador. Tuvo un enfoque cuantitativo de metodología no experimental. De modalidades exploratorio, con la indagación del problema y el entorno; descriptivo, inicia desde un problema identificado para especificar las características fundamentales de los deberes escolares de y para la casa en tiempos de COVID-19 (McMillan y Schumacher, 2005; Vera et al., 2008). Los tipos de investigación utilizadas fueron bibliográficos y de campo; la investigación bibliográfica permitió examinar, analizar e interpretar fuentes documentales realizadas por otros investigadores de esta manera fundamentar la investigación; de campo porque permitió recolectar de datos directamente de los sujetos en estudio y del entorno fundamentándose en la realidad misma donde ocurren los hechos.

La muestra, parte representativa de la población, estuvo conformada por 60 padres de familia habitantes de la parroquia Izamba. Fueron seleccionados mediante la aplicación del método de muestreo no probabilístico intencional, a partir de criterios específicos e interés del investigador.

La recogida de la información se realizó mediante la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario, construido mediante un formulario en Google Forms, siendo aplicado a los padres de familia, pertenecientes a los sectores de Izamba, Parroquia rural de Ambato; un lugar en donde se caracteriza principalmente por la presencia de grandes campos y espacios de cultivo, siendo la actividad agropecuaria una actividad económica principal entre los habitantes del sector y de las zonas aledañas.

Resultados

Al realizar la tabulación de la información recolectada, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1*Aspectos Personales Para Implicación en las Tareas Escolares*

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
¿Cuál es su nivel de estudio?		
Sin instrucción	2	3,3
Primaria incompleta	1	1,7
Primaria completa	4	6,7
Secundaria incompleta	22	36,7
Secundaria completa	16	26,7
Tercer nivel	15	25
¿Cuál es su actividad laboral?		
Ama de casa	10	16,66
Agricultor	28	46,6
Profesionista	7	11,66
Obrero	12	20
Estudiante	2	3,3
Militar	1	1,7
Ceramista	0	1,7
¿Posee conocimientos sobre métodos o estrategias para guiar a sus hijos en los deberes escolares dentro del hogar?		
Siempre	1	1,7
Casi siempre	6	10
A veces	27	45
Casi nunca	22	36,7
Nunca	4	6,7
De la siguiente lista, selecciones las dificultades que limitan implicarse en las tareas escolares de sus hijos/as.		
Tareas domésticas	3	5
Falta de conocimiento de cómo ayudar a sus hijos	30	50
Sus hijos no quieren que ustedes supervisen, ayuden o revisen...	5	8
Falta de tiempo	22	33,7
TOTAL	60	100,0

Nota. Cuestionario aplicado

En referencia a las respuestas obtenidas en la sección de aspectos personales, para la implicación de los padres de familia en las tareas escolares de sus hijos, como se puede ver en la *Tabla 1*. En relación al nivel de estudio, en un 36,7% de los encuestados poseen un nivel de estudio de secundaria incompleta, un 26,7% secundaria completa, el 25% tercer nivel, el 6,7% primaria completa el 3,3 sin instrucción y el 1,7 primaria incompleta. Por consiguiente, la mayoría de los

encuestados expresan que poseen un nivel educativo de secundaria incompleta, en lo general, la mayor cantidad de años en educación de los padres mayor es el bagaje de habilidades verbales, comunicativas, cognitivas y relacionales; por lo que influye en la participación activa en las actividades escolares y en el acompañamiento a sus representados.

En relación a la actividad laboral de los representantes, se obtuvo que en su mayoría se dedican a la agricultura, obreros y ama de casa. Acerca de si posee conocimientos sobre métodos o estrategias para guiar a sus hijos en los deberes escolares dentro del hogar, la mayoría afirma que a veces y casi nunca poseen conocimiento sobre diversos métodos o estrategias para apoyar a sus hijos en el desarrollo de las tareas escolares. Referente a la selección de las dificultades que limitan implicarse en las tareas escolares de sus hijos/as, afirman que las razones se enmarcan en que mantienen falta de conocimiento de cómo ayudar a sus hijos y por falta de tiempo. En concordancia a los presentado anteriormente, se evidencia que el nivel educativo se condiciona a la ocupación que poseen los padres, por ende, a la falta de conocimientos sobre métodos y estrategias para apoyar a sus hijos en el proceso educativo y a la capacidad de regular el tiempo para su vida laboral y familiar.

Tabla 2

Dificultades ante las Tareas Escolares Durante Confinamiento

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Desde su percepción, las tareas escolares durante el confinamiento deberían:		
Desaparecer	1	1,7
Disminuir	43	71,7
Incrementar	1	1,7
Mantener	15	25
¿Usted debe explicar a su hijo/a lo que debe hacer, para que puede realizar las actividades contenidas en las tareas escolares?		
Siempre	13	21,7
Casi siempre	27	45
A veces	16	27,7
Casi nunca	3	5
Nunca	1	1,7
El tema de tareas escolares, ¿provocan problemas dentro de la familia?		
Siempre	1	1,7
Casi siempre	22	36,7
A veces	27	45
Casi nunca	6	10
Nunca	4	6,7
TOTAL	60	100,0

Nota. Cuestionario aplicado

En correspondencia a las dificultades que presenciaron ante las tareas escolares durante confinamiento como se muestra en la *Tabla 2*, el 71,7% afirman que deberían disminuir, el 25% deberían mantener y el 1,7% deberían incrementar o desaparecer. Indicando que la mayoría sostiene que deberían reducir, puesto que sus representados recibían asignaciones, que, en su mayoría, poseían mayor grado de dificultad, correspondiente a su desarrollo cronológico y mental, también que se desarrollaban en fichas pedagógicas muy extensas y con tareas de relleno, sin significancia para su aprendizaje, por ello, insisten en que se deberían enviar tareas puntuales, relacionadas con la clase y el objetivo que se pretende alcanzar; por ello, para planificar y asignar una tarea se debe considerar aspectos como: la diversidad del aula, privilegiar la calidad antes de la cantidad, la integración familiar y la elaboración de instrumentos de evaluación.

Con respecto a que si debe explicar a su hijo/a lo que debe hacer, para que pueda realizar las actividades contenidas en las tareas escolares, en su mayoría afirma que casi siempre y a veces deben explicar a los representados las actividades que deben realizar en las tareas escolares, debido que en su mayoría son asignaciones enviadas por mensajería. En relación al tema de tareas escolares, si provocan problemas dentro de la familia; manifiestan que a veces y casi siempre las tareas escolares son un problema dentro del hogar, debido que los estudiantes no comprenden las explicaciones de los docentes y esperan a que un adulto los supervise o guíe, también el material que necesitan debe ser impreso y al no poseer los recursos para hacerlo, esperan hasta que alguien les proporcione el material; como se pudo evidenciar anteriormente, los padres de familia no cuenta con las habilidades técnicas ni con el tiempo suficiente, lo que retrasa y extiende las actividades, proporcionando dificultades e enfrentamientos.

Tabla 3

Sus Representados ante las Tareas Escolares Durante Confinamiento

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Diariamente, ¿Qué tiempo dedica su representado para realizar sus tareas?		
Inferior a 30 min	2	3,3
1 hora	5	8,3
Más de una hora	6	10
3 horas	16	26,7
Indeterminado	31	51,7
¿Las indicaciones enviadas por los docentes para desarrollar las tareas ¿Fueron entendibles?		
Siempre	6	10
Casi siempre	7	11,7
A veces	19	31,7
Casi nunca	25	41,7
Nunca	3	5
¿Después de cumplir con sus tareas, sus docentes retroalimentaron?		
Siempre	6	10
Casi siempre	6	10
A veces	10	16,7
Casi nunca	14	23,3
Nunca	24	40
TOTAL	60	100,0

Nota. Cuestionario aplicado

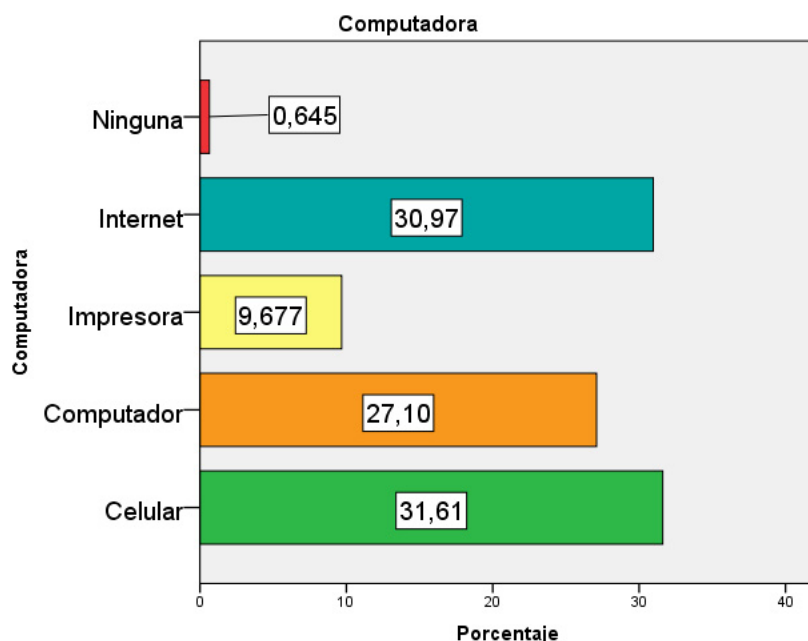
De acuerdo a la percepción de los padres en respuesta a los estudiantes frente a las tareas escolares; el 51,7% manifiestan que el tiempo que los estudiantes dedican a las tareas es indeterminado, el 26,7% afirman que es 3 horas diarias, el 10% más de una hora, el 8,3% 1 hora y el 3,3% inferior a 30 minutos, tal como se observa en la *Tabla 3*. Basándose en los resultados, el mayor número de padres deducen que el tiempo dedicado para la realización de las tareas es indeterminado, debido a que no existe una correcta planificación de los docentes, en ocasiones no se envía tareas o se envían demasiado, por lo que no se toma de referencia aquello especificado en la guía de tareas escolares en la que propone tipos de tareas y tiempos sugeridos que se deben considerar para dosificar las tareas.

En concordancia a que si las indicaciones enviadas por los docentes para desarrollar las tareas fueron entendibles; en su mayoría plantean que casi nunca y a veces se comprendieron las indicaciones de los docentes para el desarrollo de las tareas escolares, debido a que estas eran enviadas por mensajería y con pequeñas indicaciones, aduciendo que eran totalmente comprendidas.

En respuesta que si después de cumplir con sus tareas, sus docentes retroalimentaron; deducen que nunca y casi nunca los docentes retroalimentan a sus estudiantes después de cumplir la tarea, siendo solamente revisadas en las que se les asigna un sello, rúbrica o calificación; sin identificar los logros o aspectos a mejorar, cuáles fueron las dificultades, los requerimientos y los posibles cambios que debería tener el docente en el abordaje de las temáticas. Por ende, no se podrá reflexionar entorno al impacto del aprendizaje u estrategias de enseñanza, ni el docente podrá tomar las decisiones oportunas respecto su práctica.

Figura 1

Herramientas Tecnológicas para Aprender

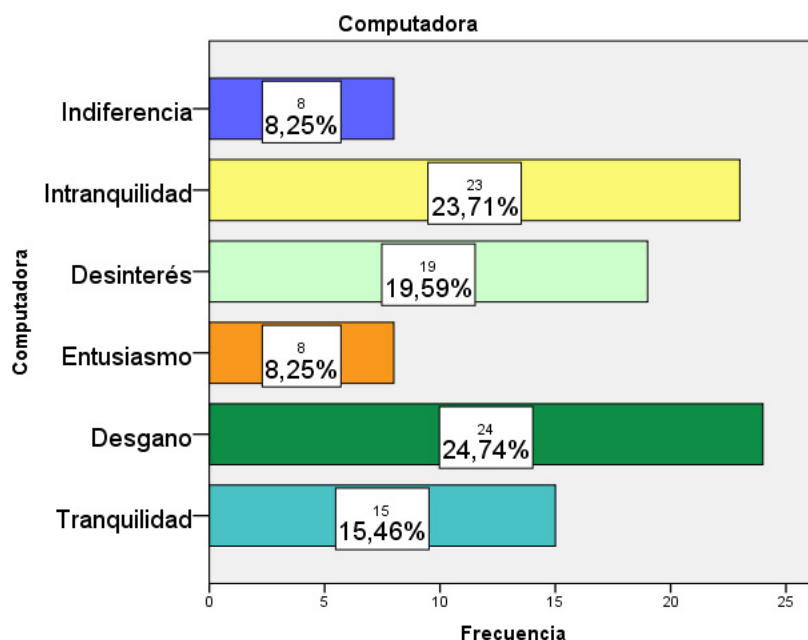


Nota. Cuestionario aplicado

Según los datos procesados, de 155 respuestas obtenidas en la pregunta de opción múltiple de múltiples respuestas del grupo de herramientas, debían seleccionar aquellas que tienen en el hogar, como se observa en la *Figura 1*, el 31,61% afirman que posee celular, el 30,97% Internet, el 27,10% computador, el 9,67 impresora y el 0,65 ninguna. Es decir, la mayoría de los encuestados afirman que las herramientas que tienen en sus hogares es el celular, debido que en este tiempo de educación virtual fue la herramienta que permitió enlazar a los estudiantes a las clases virtuales y sirvió como medio de comunicación para poder recibir tareas, avisos o diferentes asignaciones.

Figura 2

Emociones que Presentan Durante el Desarrollo de las Tareas Escolares



Nota. Cuestionario aplicado

Según los datos procesados, de 97 respuestas obtenidas en la pregunta de opción múltiple de múltiples respuestas en relación al ítem “De la siguiente lista de emociones, seleccione las que presenta su hijo/a durante el desarrollo de las tareas escolares” (ver Figura 2). El 24,74% afirman que presentan desgano en el desarrollo de las tareas escolares, el 23,71% intranquilidad, el 19,59% desinterés, el 15,46% tranquilidad, el 8,25% indiferencia y entusiasmo. Por lo tanto, el mayor porcentaje asevera que las emociones que los estudiantes presentan al momento del desarrollo de las tareas escolares es desgano e intranquilidad, al presentar alguna dificultad con una habilidad específica o por la condición que tiene la tarea: carácter repetitivo o mecánico, excesiva memorización, desconexión o demasiada tarea.

Conclusiones

Las tareas escolares en tiempos de pandemia y en modalidad virtual implicaron aspectos positivos y negativos. Entre los positivos, se puede mencionar que los estudiantes se encontraban seguros en el hogar, protegidos del contagio y se impulsó la utilización de medios tecnológicos para la continuidad del proceso educativo; que al principio fue difícil, pero poco a poco se fueron adaptado los procesos.

También se presentaron aspectos negativos; entre ellos: dificultad en los hogares para guiar el proceso educativo virtual, parcialidad en el acceso al Internet y medios tecnológicos para acceder a la educación; en este punto, se generó contradicción, se habla de la educación gratuita, pero en

esta etapa las familias entraron en grandes gastos, caso contrario, sus hijos no accedían a dicha educación. Otro punto es el acompañamiento de los padres en la realización de las tareas, este acompañamiento es parte del proceso de enseñanza aprendizaje; este se tornó agobiante, difícil y estresante para los familiares, debido al nivel de dificultad que estas presentaban y el tiempo que tomaban realizarlas. No presentaban de manera clara y concisa las indicaciones, parámetros u objetivos a alcanzar.

Uno de los desafíos que se generaron en los hogares fue aceptar el reto y apoyar a sus hijos/as en el proceso de autoeducarse, porque no se puede llamar de otra forma a esta modalidad. Los representantes, padres y madres de familia debieron asumir intempestivamente el rol de educadores para poder guiar el aprendizaje, desarrollo de las tareas, dedicar tiempo y motivar a sus hijos con la finalidad de completar y enviar las tareas a los docentes; siendo compromiso y responsabilidad netamente de los hogares, que debían ser cumplidos por todos los educandos, aunque no hayan accedido a las horas clases virtuales que se impartían; que, en algunos casos, no accedían por no contar con las herramientas necesarias.

Las tareas escolares intentaron ser una herramienta de refuerzo en el proceso de enseñanza aprendizaje virtual o telemática en tiempos de pandemia. Para ello, el Ministerio de Educación creó fichas didácticas que fueron enviadas a los hogares para su desarrollo y constituyó un ente evaluativo, un mecanismo de validación de aprendizaje mediante el desarrollo del portafolio estudiantil en el que contenía todas y cada una de las tareas desarrolladas. Pero se desconocía la realidad de muchos hogares, no fue universal el acceso al servicio de Internet, celular, computadora e impresora; aspectos que limitaron el acceso a dichas fichas, en consecuencia, existen muchos niños, niñas y jóvenes con rezago educativo y en la actualidad presentan problemas en el proceso de aprendizaje; muchos no aprendieron nada, otros retrocedieron y no existe avance en la población estudiantil.

Referencias

- Arribas, M., y Gil, C. (2017). Reflexiones del Consejo de Sabios acerca de los deberes escolares. En C. d. investigación. *Las tareas escolares después de la escuela*. Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016364.pdf>
- Bailén, E., y Polo, I. (2016). Deberes escolares: un reflejo de un sistema educativo. *Avances en supervisión educativa*, (25). <https://core.ac.uk/download/pdf/235243357.pdf>
- Bazán, A., Sánchez, B., y Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 12(33) 701-729. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003312.pdf>
- Canalda, A., Carbonell, J., Díaz-Aguado, M., Lejarza, M., López, F., Luengo, J., y Marina, J. (2010). *En busca del éxito educativo: realidades y soluciones*. Fundación Antena 3. https://www.antena3.com/newa3flash/fundacion/en_busca_exit_educativo.pdf
- Contreras, N., Méndez, A., y Valdez, D. (2012). La relevancia de las tareas escolares para generar prácticas educativas con personas jóvenes y adultas y mejorar la vinculación escuela-comunidad. *Revista Interamericana de Educación de adultos*, 34(2), 62-78. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545091005.pdf>
- Feito, R. (2020). Los deberes escolares. Un análisis sistematizado con especial referencia al caso español. *Contextos educativos*, (25), 163-182. <https://doi.org/10.18172/con.3957>
- Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B., y Martínez-González, R. (2019). Padres y madres de familia ante las tareas escolares: la visión del profesorado. *Aula Abierta*, 48(1), 77-84. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.48.1.2019.77-84>
- López, M., y Gáfaró, A. (2003). *Tareas sin peleas*. SAS.
- McMillan, J., y Schumacher, S.(2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Mineduc. <https://drive.google.com/file/d/1wSGFlzmJK7njKWA-IWrLR9C55KGXDsf/view>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018a). *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00067-A*. Mineduc.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018b). *Guía de tareas escolares*. Mineduc. https://drive.google.com/file/d/1mTXfUy6zWjYt5HCSS6L1Wv0SRFamyl_a/view

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020a). *Juntos aprendemos y nos cuidamos*. Mineduc. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/08/Guia-para-la-alternancia-entre-la-educacion-casa-y-la-educacion-en-la-escuela.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020b). *Plan Educativo: aprendamos juntos en casa*. Mineduc. <https://drive.google.com/file/d/1JRMqnKzKTtFKofXVApBqiiFMRpaGGsRX/view>
- Muñoz , J., y Lluch, L.(2020). Educación y Covid-19: colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e) <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12182/12058>
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J., y Rosario, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17532968002.pdf>
- Sánchez, H. (2015). La tareas extraescolares ¿algo bueno o nocivo? *Revista EAC*, 4. <https://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac/article/view/300>
- Valle, A., Núñez, J., y Rosario, P (Coord). (2017). *Informe sobre los deberes escolares*. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. https://libraria.xunta.gal/sites/default/files/downloads/publicacion/informe_sobre_los_deberes_escolares_libro.pdf
- Vázquez, S., y D'Avanzo, A. (2009). Las tareas escolares para el hogar. Un estudio de caso intrínseco. *Revista de orientación educacional*, 23(44).
- Tam, J., Vera, G., y Oliveros, R. (2008). *Tipos, métodos y estrategias de investigación. Pensamiento y acción*. Escuela posgrado-universidad San Martin Porres.

Copyright (2023) © Luis David Velasco-Almachi, Ana Gabriel Pimbo-Tibán, Evelyn María Guerrero-Casquete y Evelyn Viviana Chiliquina-Campos



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



La idiosincrasia educativa española en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su impacto en los actores implicados

The spanish educational idiosyncrasy in the teaching-learning processes and its impact on the actors involved on it

Fecha de recepción: 2022-11-19 • Fecha de aceptación: 2023-03-24 • Fecha de publicación: 2023-05-10

Manuel Rial Costa¹

Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), Puerto Rico

manuel.rial@doctorado.unib.org

<https://orcid.org/0000-0002-2309-7576>

Sandra Rial Costa²

PT-CEIP Balaidos, España

sandra.rial.costa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6642-2220>

Gregorio Sánchez Oropeza³

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

gresan1965@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2594-7092>

Resumen

España ha vivido en el último siglo dos grandes períodos de cambios educativos. El primero de ellos vinculado a leyes reguladoras de la educación, donde todo giraba en torno al docente, el cual desempeñaba su función a través de un aprendizaje memorístico.

El segundo surge tras el acercamiento a instituciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y la Unión Europea. La firma del tratado de adhesión en 1986 trajo consigo un cambio de corte social y a nivel metodológico con un cambio del rol del docente, cada vez más considerado como una guía en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

La alternancia política en casi medio siglo ha promovido diversas leyes educativas. La última de ellas, la LOMLOE, que ha reforzado la tendencia de un cambio donde la educación significativa cobra relevancia. A esto hay que sumar una división administrativa, que ajusta el currículo más que a su idiosincrasia al color político, lo que ha provocado una deriva educativa marcada por una brecha entre comunidades del norte y del sur, reflejada en informes como el PISA o estadística acerca del abandono escolar. Todo esto motiva este estudio relacionado con el complejo en el escenario educativo español.

Palabras clave: metodologías activas, educación, competencias, habilidades, escenario autonómico español

Abstract

In the last century, Spain has experienced two great periods of educational change. The first was linked to laws regulating education, where everything revolved around the teacher, who performed his or her role through rote learning.

The second arose after the rapprochement with international institutions such as the Organization for Economic Cooperation and Development and the European Union. The signing of the accession treaty in 1986 brought about a social and methodological change with a change in the role of the teacher, who was increasingly considered as a guide in the teaching-learning process of students.

The political alternation in almost half a century has promoted several educational laws. The last of these, the LOMLOE, has reinforced the trend of a change in which meaningful education is gaining relevance. To this must be added an administrative division, which adjusts the curriculum more than its idiosyncrasy to the political color, which has led to an educational drift marked by a gap between northern and southern communities, reflected in reports such as PISA or statistics about school dropout. All this motivates this study related to the complex in the Spanish educational scenario.

Keywords: active methodologies, education, competences, skills, spanish regional scenario

Introducción

Desde la aprobación de la Ley Moyano en 1857 (Montero, 2009), caracterizada por la organización en tres niveles de instrucción: primaria, obligatoria entre los 6 y 9 años; secundaria, que incluía la enseñanza media con apertura de institutos de bachillerato y escuelas normales de magisterio y la coexistencia de la educación privada (en manos de la iglesia) con la pública (en manos del Gobierno del Estado) y la enseñanza superior, constituida por las universidades, bajo control estatal; a la última ley educativa aprobada, la LOMLOE (Gobierno de España, 2020), los procesos de enseñanza-aprendizaje han experimentado una serie de cambios en cuanto al enfoque metodológico empleado.

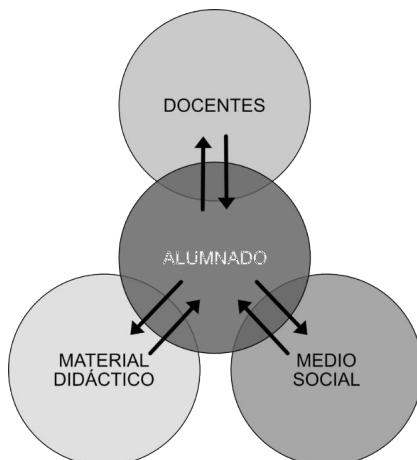
La primera de ellas (Ley Moyano) partía de la consideración de que la metodología educativa empleada consistía en clases magistrales, donde el docente era el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y donde la instrucción del alumnado se basaba en procesos memorísticos. La segunda (LOMLOE) considera que el aprendizaje debe centrarse en el alumnado, siendo el mismo el centro de todos los procesos, transformándose el docente en un guía, acompañante y referente a lo largo de todo el proceso madurativo y de aprendizaje, que favorece, impulsa y sugiere, pero que nunca impone.

Estos cambios metodológicos vienen de la mano de un cambio sustancial en la sociedad, el que garantiza que el entorno social del centro donde se lleva a cabo la formación se integre directamente en el plan formativo, aportando y refinando las características sustancialmente diferenciales, respecto a otros de entornos bien próximos o distales al mismo.

A este tipo de metodologías se las conoce como activas (Thinkö, 2021), ya que favorecen la interacción entre los distintos agentes intervinientes en las mismas: alumnado, docentes y familia; así como de los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje: material didáctico y medio social, en ambos sentidos, tal y como se aprecia en la *Figura 1*.

Figura 1

Relación entre los Agentes y Elementos en el Aprendizaje Activo



En definitiva, las metodologías activas son “una serie de conjuntos de técnicas y estrategias didácticas usadas con un fin educativo: conseguir el aprendizaje efectivo del alumnado (...)” (Márquez, 2021, p.1).

Pero, lejos de existir una metodología única que garantice este cambio conceptual, varias son las que siguiendo los objetivos propuestos por la misma se formulan. Entre dichas metodologías cabría citar: El aprendizaje Basado en Retos (ABR), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), el Aprendizaje Basado en Juegos denominado también Gamificación (ABJ/G) (Thinkö, 2021).

A continuación, se diferencian los diferentes modelos metodológicos que tienen en el aprendizaje activo, la característica central en su definición y aplicación.

1.1 Diferencias y semejanzas entre las diferentes metodologías educativas

Las diferentes metodologías educativas, consideradas activas, cuentan con elementos que las aproximan entre sí, así como elementos que sirven para diferenciarlas con suma facilidad, tal y como recoge Mosquera (2021). La *Figura 2* recoge rasgos tales como: el enfoque, tipo de aprendizaje, el rol (del alumnado y de los docentes), el proceso de aprendizaje, el currículum, las herramientas empleadas en los PPEA y la evaluación practicada en cada una de las metodologías analizadas. Dichos rasgos permiten diferenciar y concretar cada uno respecto a los demás, ya que, dada su similitud, tienden en ocasiones a ser confundidas.

Figura 2

Tabla Comparativa de Aprendizajes

	ENFOQUE	APRENDIZAJE	ROL ALUMNO	ROL PROFESOR	PRODUCTO FINAL	PROCESO DE APRENDIZAJE	CURRÍCULUM	HERRAMIENTAS	EVALUACIÓN	REFERENCIAS
Metodología	teoría del aprendizaje	cómo se gestiona	en los PPEA	evidencia final tangible en PPEA	evidencia tangible y observable del alumno	cómo se diseñó el proceso	contenidos únicos o abiertos a mayor transversalidad	según las áreas del Marco de competencia digital	tipo de evaluación según necesidades y objetivos	principales autores
CM. ¹	CONDUCTIVISMO	GUIADO	PASIVO	PROTAGONISTA	NO	INSTRUCCIÓN PRÁCTICA	CERRADO	PAPEL, BOLÍGRAFO Y PIZARRA	SUMATIVA	PROFESORES MEMORABLES
ABI. ²	AUTÓNOMO	AUTÓNOMO	ACTIVO	GUÍA	SI	EXPERIENCIA PROFESIONAL	ABIERTO O CERRADO SEGÚN DISEÑO	BÚSQUEDA Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN	FORMATIVA	JOHN DEWEY, JEROME BRUNE, ERNEST BOYER
ABJ. ³	CONDUCTIVISMO	GUIADO	ACTIVO	DISEÑADOR	NO	EXPERIENCIAL Y PRÁCTICO	ABIERTO O CERRADO SEGÚN DISEÑO	CREACIÓN DE CONTENIDOS	FORMATIVA RETROALIMENTACIÓN	JOHAN HUIZINCA, RICHARD BARTLE, ANDREY MARZIESWKY
ABP. ⁴	CONSTRUCTIVISMO	AUTÓNOMO COOPERATIVO	ACTIVO	MENTOR	SI	EXPERIMENTAL EXPERIENCIAL	ABIERTO Y TRANSVERSAL	BÚSQUEDA Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN, CREACIÓN DE CONTENIDOS, GESTIÓN DE PROYECTOS, PUBLICACIÓN Y COMUNICACIÓN	FORMATIVA RETROALIMENTACIÓN AUTOEVALUACIÓN COEVALUACIÓN HETEROEVALUACIÓN	KILLPATRIC, GINER DE LOS RIOS
ABPR. ⁵	CONSTRUCTIVISMO	AUTÓNOMO COOPERATIVO	ACTIVO	MENTOR	NO	EXPERIMENTAL EXPERIENCIAL	ABIERTO	BÚSQUEDA Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN	FORMATIVA RETROALIMENTACIÓN AUTOEVALUACIÓN COEVALUACIÓN HETEROEVALUACIÓN	HOWARD BARROWS
ABCS. ⁶	CONSTRUCTIVISMO	AUTÓNOMO COOPERATIVO	ACTIVO	MENTOR	NO	EXPERIMENTAL EXPERIENCIAL	ABIERTO	BÚSQUEDA Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN	FORMATIVA RETROALIMENTACIÓN AUTOEVALUACIÓN COEVALUACIÓN HETEROEVALUACIÓN	SELMA WASSERMANN, JOHN I. REINOLDS
ABR. ⁷	CONECTIVISMO	AUTÓNOMO COOPERATIVO	ACTIVO	GUÍA	SI	EXPERIMENTAL EXPERIENCIAL Y COLECTIVO	ABIERTO Y TRANSVERSAL	BÚSQUEDA Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN, CREACIÓN DE CONTENIDOS, GESTIÓN DE PROYECTOS, PUBLICACIÓN Y COMUNICACIÓN	FORMATIVA RETROALIMENTACIÓN AUTOEVALUACIÓN COEVALUACIÓN HETEROEVALUACIÓN	MARK NICHOLS, KAREN CATOR
APS. ⁸	CONECTIVISMO	AUTÓNOMO COOPERATIVO Y COLECTIVO	ACTIVO	GUÍA	SI	EXPERIMENTAL EXPERIENCIAL Y COLECTIVO	ABIERTO Y TRANSVERSAL	BÚSQUEDA Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN, CREACIÓN DE CONTENIDOS, GESTIÓN DE PROYECTOS, PUBLICACIÓN Y COMUNICACIÓN	FORMATIVA RETROALIMENTACIÓN AUTOEVALUACIÓN COEVALUACIÓN HETEROEVALUACIÓN	RAFAEL MENDIA
AC. ⁹	CONECTIVISMO	COLECTIVO	ACTIVO	GUÍA	NO	SOCIAL COLECTIVO	ABIERTO Y TRANSVERSAL	BÚSQUEDA Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN, CREACIÓN DE CONTENIDOS, GESTIÓN DE PROYECTOS, PUBLICACIÓN Y COMUNICACIÓN	FORMATIVA RETROALIMENTACIÓN AUTOEVALUACIÓN COEVALUACIÓN HETEROEVALUACIÓN	SPERE PUJOSLAS, SPENCER KEGAN, HERMANOS JHONSON

Nota. Los acrónimos relativos a la metodología se corresponden con: 1CLASE MAGISTRAL, 2APRENDIZAJE BASADO EN LA INVESTIGACIÓN, 3APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS / GAMIFICACIÓN, 4APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS, 5APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS, 6APRENDIZAJE BASADO CASOS, 7APRENDIZAJE BASADO EN RETOS, 8APRENDIZAJE Y SERVICIOS, 9APRENDIZAJE COLABORATIVO. Fuente: elaboración propia a partir de inspiratics.org (s.f)

1.2 Contextualización de la problemática

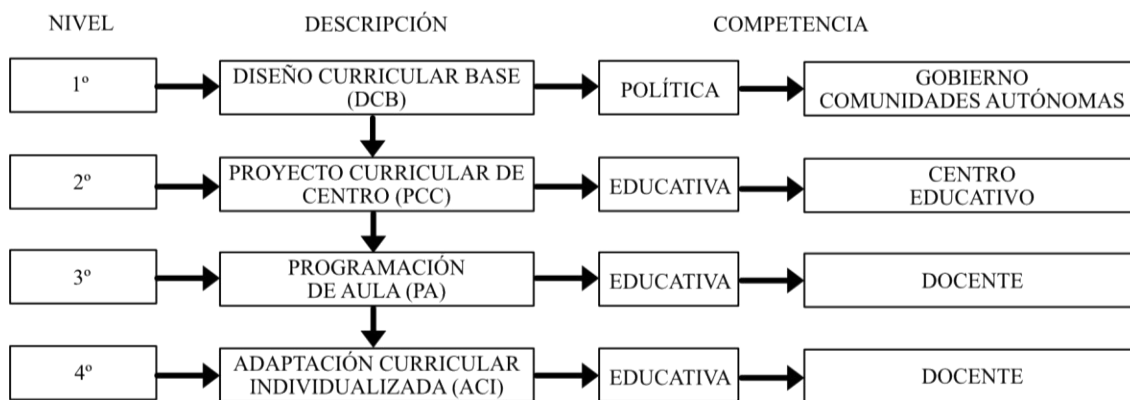
La Constitución Española (Gobierno de España, 1978) recoge en su Título VIII artículo 137 que: “El estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades Autónomas en que se constituyan”.

En atención a la división político-administrativa, muchas de estas comunidades autónomas comenzaron, nada más promulgarse la carta magna, a requerir una serie de concesiones entre las que estaban el traspaso de competencias y la capacidad de legislar sobre las mismas. Entre dichas competencias se encontraban las relativas al ámbito académico, i.e., aquellas que ponían

en manos de los gobiernos autonómicos el poder decidir e influir acerca de las mismas, mediante una legislación propia. La limitación legislativa venía de la mano del currículo escolar, que, sementado en una serie de niveles estancos, fijaba que el gobierno central diseñaba el mismo, mientras las comunidades autónomas podrían caracterizar, en atención a la propia identidad autonómica, el nivel denominado Diseño Curricular Base (DCB) de marcado carácter político (UNIR, 2022). La *Figura 3* recoge los diferentes niveles curriculares del currículo español.

Figura 3

Niveles de Concreción del Currículo Educativo Español



Nota. El primer nivel se encuentra formado por la legislación en materia educativa a nivel estatal y a nivel autonómico (Leyes, Decretos, Reales Decretos, Órdenes, Instrucciones y Protocolos), ya que las competencias en materia educativa han sido transferidas a las diferentes comunidades autónomas. El segundo de los niveles de concreción está constituido por el Proyecto Curricular de Centro (PCC) que contiene el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF 3/27 2010), por el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y por el Plan de Gestión (PG). El tercero de los niveles de concreción se corresponde con la programación a nivel de aula, en concreto con la práctica diaria docente. Por último, el cuarto de los niveles se corresponde con aquellas adaptaciones del currículo sobre el alumnado a título individual, su finalidad, la de que el alumnado adquiera las competencias de la etapa correspondiente.

Inicialmente fueron los gobiernos autonómicos denominados históricos, Cataluña, Galicia y Euskadi, hacia los que se dirigieron estas transferencias, que, con el tiempo, ya a mediados de los años 80 del pasado siglo XX llegaron a las demás autonomías, que preconizaban la igualdad de derechos en el ámbito político y educativo. En la *Tabla 1* y *Tabla 2* se recogen, respectivamente, las actuaciones en materia legislativa llevadas a cabo durante los años 1975-2020.

Tabla 1

Legislación Educativa Promulgada a Nivel de Educación Primaria en el Período Constitucional (1975-2022)

CCAA	España	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	C.A. Valenciana	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Mancha	Cataluña	Ceuta	Extremadura	Galicia	La Rioja	Madrid	Mellilla	Murcia	Navarra	País Vasco
Lex	95	3	3	4	2	2	3	6	2	3	2	0	2	2	2	2	0	2	2	2
%	68	1,6	2,2	2,9	1,4	1,4	2,2	4,3	1,4	2,2	1,4	0	1,4	1,4	1,4	1,4	0	1,4	1,4	1,4

Nota. La tabla recoge el conjunto de legislación promulgada (Lex): Leyes, Decretos, Reales Decretos, Normas y Disposiciones.

Tabla 2

Legislación Educativa en Educación Primaria. Recuento Agrupado para el Período Constitucional (1975-2022)

Territorio	Legislación	%
MEC ¹	95	68,35%
CCAA	44	31,65%

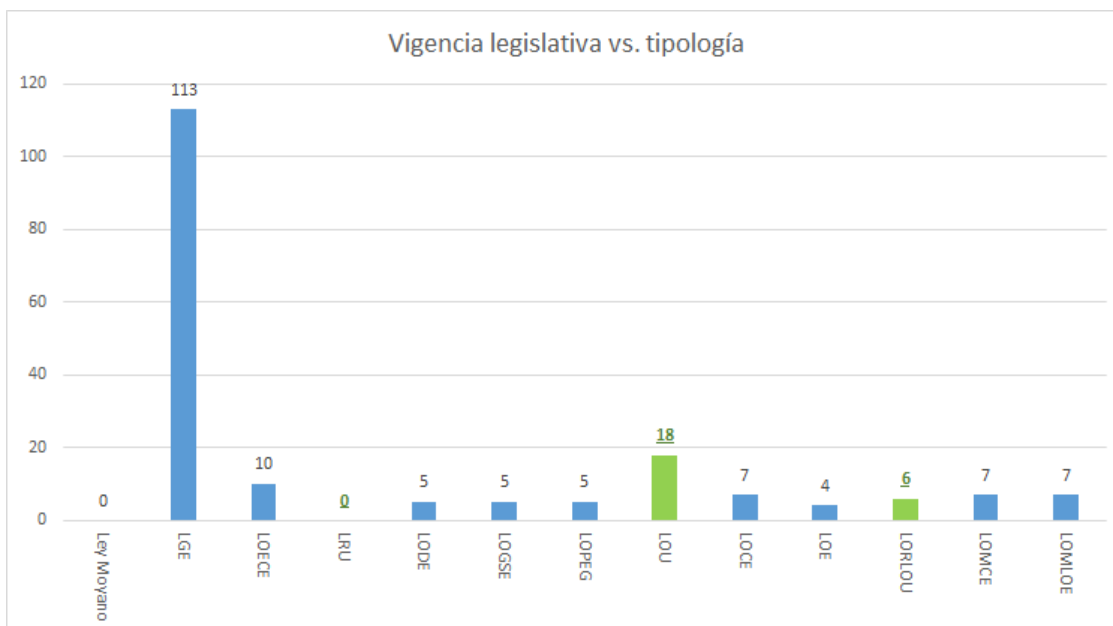
Nota. La tabla recoge el resumen de la legislación promulgada. El Territorio MEC¹ es el conformado por aquellas comunidades autónomas que no cuentan con transferencia en materia educativa y que por lo tanto dependen directamente del gobierno central en cuanto a la legislación.

1.3 La problemática analizada

El presente artículo analizará la idiosincrasia educativa española, marcada frontalmente por el denominado estado autonómico (Enciclopedia-juridica.com, s. f.). Y es que tras la aprobación de la Constitución Española (1978), la organización territorial se ha visto modificada y transformada radicalmente. La división territorial del régimen preconstitucional heredera de una división territorial establecida en la Segunda República (1931-1939). En este sentido, la Constitución de 1931 promulgada tras la abdicación de Alfonso XIII “articuló un tipo de Estado nuevo en relación con los dos modelos anteriores. Se abandonó el centralismo del Estado liberal, consagrado en todas las Constituciones desde la gaditana hasta la de la Restauración de 1876. Pero no se optó por la solución federal del Proyecto Constitucional de 1873 de la Primera República.” (Montagut, 2014).

Figura 4

Vigencia de la Legislación Educativa Española



La Constitución de 1978 recoge en su Título VIII que la “El Estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades Autónomas que se constituyan” (CE, 178. Art. 137). Las comunidades alcanzarán su autonomía en atención a la calificación de históricas (Cataluña, Euskadi y Galicia), por haber contado con un estatuto de autonomía previo durante la Segunda República, mientras las demás tuvieron que acogerse bien al artículo 143 o al 151. El primero de los mismos, denominado vía lenta, requería un plazo de cinco años de demora tras la entrada en vigor del estatuto de autonomía para exigir el traspaso de competencias; por la contra el segundo, denominado vía rápida, permitía un traspaso inmediato, pero más restrictivo (Congreso de los Diputados de España, 2003a; 2003b).

Esto trajo consigo que entre los años 1979 a 1996 el Gobierno de España transfiriese a los diferentes gobiernos autonómicos las competencias en materia educativa, con lo que ello ha comportado. Este proceso ha sido calificado por algunos autores como “uno de los mayores errores de la historia reciente de España” (Salas, 2017, p.1), puesto que ha comportado la aparición de una brecha entre las autonomías del norte y las del sur, tal y como denota el informe Pisa reflejado en la *Figura 5*, ya que los territorios del norte cuentan con mayores recursos destinados a la educación, agudizado en parte por diferentes modelos educativos en función del color del ejecutivo, algo que puede observarse en la *Tabla 3* que muestra los porcentajes de legislación educativa implantada en cada uno de los territorios/zonas en los que se ha dividido el estudio.

Tabla 3

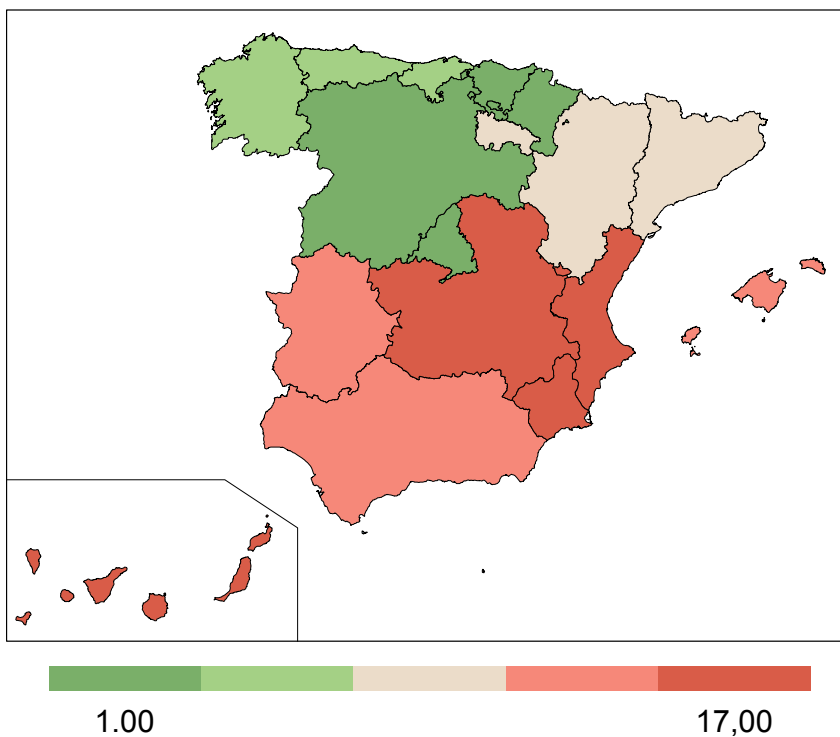
Legislación Educativa en Educación Primaria. Recuento por comunidades Autónomas y Territorio

Territorio	Legislación	%	% CCAA
CCAA-Norte	31	22,30%	70,45%
CAA-Sur	13	9,35%	29,55%
Gobierno	95	68,35%	---

Y que se traduce en unos resultados desfavorables en el informe PISA del año 2019 (EPData, 2021), contrastando el mismo con el año 2018 y que se muestra en la *Figura 5*.

Figura 5

Ranking Pisa 2018-2019 según Comunidades Autónomas en España

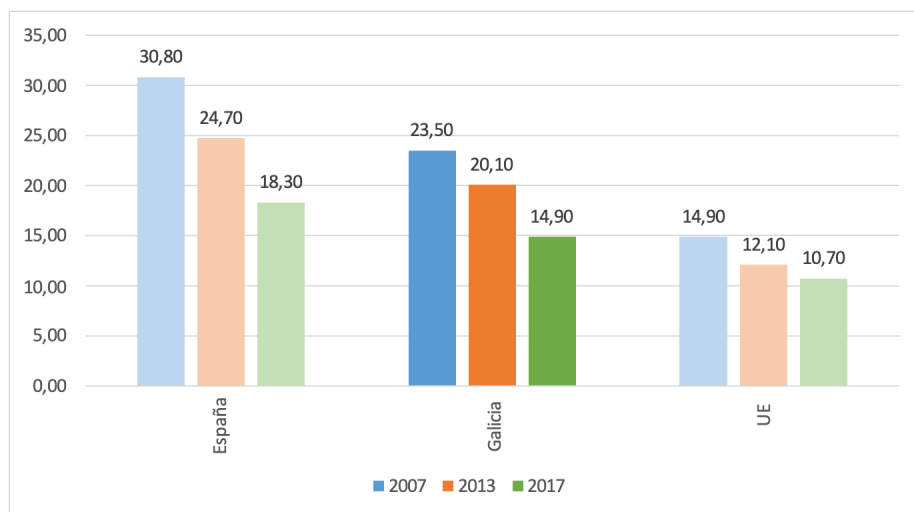


Nota. Cuanto mayor es el valor, peor es la calificación en el indicador. Fuente: Elaboración propia según datos EPData (2021).

Y, a su vez, en unos datos de abandono escolar muy por encima de los mostrados en la Unión Europea, tal y como se observa en la *Figura 6*. Si se analiza la situación de la media española, ésta en 2017 se encuentra muy por encima de la media de una comunidad autónoma como Galicia, cuatro puntos porcentuales y ocho respecto a la Unión Europea, lo que se traduce en una situación de diez años de retraso, en lo que a abandono escolar se refiere.

Figura 6

Evolución de la Tasa de Abandono Escolar en Alumnos de 18 a 24 años



Nota. El gráfico muestra la tasa de abandono escolar en alumnos de 18 a 24 años en el período 2007 a 2017. En el mismo se contrasta dicha tasa en tres escenarios: a nivel europeo, en España y en la Comunidad Autónoma de Galicia. Fuente: elaboración propia en base a datos de es.statista.com (2022).

1.4 Objetivos del estudio

Teniendo en cuenta todo lo descrito se aborda la realización de un estudio cuyo objetivo principal consistente en determinar la influencia del cambio metodológico propiciado por la entrada en vigor de la nueva Ley Orgánica de Modificación de la LOE, conocida popularmente como Ley Celaá (por el apellido de la ministra que la impulsó) o LOMLOE, en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje y su repercusión en los actores que intervienen directamente en los mismos: la clase docente, el alumnado y las familias.

Del mismo emanan los objetivos específicos que a continuación se citan:

1. Observar la aparición de nuevas brechas educativas o, de darse el caso, profundización de otras ya existentes [VAR 4.30].
2. Establecer si la nueva legislación en materia educativa comporta cambios compatibles con las necesidades reales de docentes y alumnado [VAR 4.34].
3. Determinar el grado de aceptación y exigencia en lo relativo a la formación docente fuera del horario laboral [VAR 4.43].
4. Aclarar si los cambios propician una verdadera mejora en la transmisión y adquisición del conocimiento.
5. Observar si existe un cambio en la tendencia en cuanto al abandono escolar, en los periodos previo, durante y tras el confinamiento por COVID [VAR 4.20, 4.21, 4.22].

Metodología

Para la realización del presente estudio se tuvo en cuenta al universo de estudio conformado por el conjunto de la clase docente, perteneciente a los niveles de Educación Primaria y Secundaria a nivel público, privado y concertado de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Dicha población está formada por 12500 docentes distribuidos en cuatro provincias (La Coruña, Lugo, Ourense y Pontevedra). Para ello se ha tenido en cuenta la siguiente idiosincrasia en cuanto a género, el contemplar tres géneros: masculino, femenino y otro. Además, se ha llevado a cabo todo el trabajo de campo y conclusiones teniendo en cuenta la particular situación de cooficialidad lingüística del castellano y gallego (Gobierno de España, 1978, art. 3). También se ha considerado el tratamiento de los datos teniendo en cuenta la temporalización del análisis de los mismos, entorno al período de confinamiento escolar por COVID.

El estudio de carácter cuanti-cualitativo ha contado con una serie de variables independientes, así como otras dependientes, lo cual ha permitido efectuar la obtención de otras nuevas, mediante reglas aritméticas por afinidad, obteniendo de este modo variables por agrupamiento recogidas en la *Tabla 4*.

Tabla 4

Agregación Aritmética Principal de Variables en Primera Instancia

Nombre de la Variable Agrupada	m-M	Cálculo
V1=Antes=2.1+...+2.10	[5-50]	$antes = \sum_{i=2,1}^{2,10} v_i$
V2=Durante=3.1+...+3.10	[5-50]	$durante = \sum_{i=3,1}^{3,10} v_i$
V3=Después=4.1+...+4.14	[5-70]	$después = \sum_{i=4,1}^{4,14} v_i$
V4=Reflexión=5.1+...+5.12	[5-60]	$reflexión = \sum_{i=5,1}^{5,12} v_i$

Nota. La aritmética de las variables agrupadas viene determinada por las variables independientes y su referencia en cuanto a bloque (2, 3, 4 y 5) y posición en el bloque (1, 2, 3, ..., n). El rango de valores que pueden adoptar cada una de ellas viene determinada por m (valor mínimo) y M (valor máximo). El cálculo muestra la función aplicada para la obtención de todas y cada una de ellas.

De este modo, tal y como expresa Rojas (2011) el estudio va a permitir describir la realidad-objeto de estudio, un aspecto de la misma, sus clases y categorías o las relaciones que puedan establecerse entre varios objetos, con el fin de esclarecer una verdad, corroborar un enunciado o comprobar una o varias hipótesis. El interés que pueda manifestarse en el presente estudio no va más allá de analizar la realidad de la población en estudio. La extensión de las conclusiones a otras poblaciones en las que intervienen los mismos actores (docentes y alumnado) pertenecientes

a otras comunidades autónomas deberán establecerse a partir de estudios semejantes al aquí descrito y realizado.

2.1. Análisis de la población a estudio

Con el fin de determinar la muestra de estudio se han elaborado un conjunto de herramientas-software llevadas a cabo sobre software BlueJ 5.0.2a (BlueJ, 2022), las cuales determinarán y extraerán la muestra a estudiar. Dicha muestra se encuentra conformada por docentes de entre 21 y 67 años, pertenecientes al área educativa de la comunidad autónoma de Galicia y que han accedido a la carrera docente bien, por oposición (funcionarios de carrera) o mediante relación contractual (personal laboral), pero que, en todos los casos, las directrices que deben observar en su ejercicio, vienen determinadas por el currículo académico establecido por el Gobierno de España junto con los diferentes gobiernos autonómicos y los respectivos centros donde ejercen su actividad docente. En la *Tabla 5* se muestra la distribución de los participantes en el estudio, atendiendo a edad, género y provincia.

Tabla 5

Participantes en el Estudio. Distribución por Edad, Género y Provincias

A Coruña												
Edad	21-30			31-40			41-50			Más 50		
Género	H	M	O	H	M	O	H	M	O	H	M	O
ni	5	14	1	8	23	0	10	37	0	16	37	0
fi	0,033	0,093	0,007	0,053	0,152	0	0,066	0,245	0	0,106	0,245	0
Lugo												
Edad	21-30			31-40			41-50			Más 50		
Género	H	M	O	H	M	O	H	M	O	H	M	O
ni	2	6	0	2	5	0	4	11	0	7	9	0
fi	0,013	0,04	0	0,013	0,033	0	0,026	0,073	0	0,046	0,06	0
Ourense												
Edad	21-30			31-40			41-50			Más 50		
Género	H	M	O	H	M	O	H	M	O	H	M	O
ni	1	7	0	7	3	0	2	8	0	4	5	0
fi	0,007	0,046	0	0,046	0,02	0	0,013	0,053	0	0,026	0,033	0
Pontevedra												
Edad	21-30			31-40			41-50			Más 50		
Género	H	M	O	H	M	O	H	M	O	H	M	O
ni	4	16	0	1	29	0	11	34	0	21	23	0
fi	0,026	0,106	0	0,007	0,192	0	0,073	0,225	0	0,139	0,152	0

Nota: El ítem género viene determinado por H=hombre, M=mujer y O=otro género.

2.2 Instrumentos de análisis y procedimientos aplicados en el mismo

Los datos analizados se han recogido mediante un cuestionario realizado ex profeso para el presente estudio. Dicho cuestionario, de carácter electrónico, se ha confeccionado empleando *Google Forms*, conectándose a *Google Sheets*, lo que facilita la recogida y posterior tratamiento de los datos y reduce cualquier posible error en la codificación de los mismos. El cuestionario cuenta con cinco apartados: el primero de carácter cualitativo recoge datos referentes al docente, los cuatro restantes recogen la perspectiva docente en tres momentos de la temporalización analizada, mientras que el último recoge el punto de vista a título particular. La *Tabla 6* refleja el resumen de los casos de las variables independientes estudiadas que se han definido como V1, V2, V3 y V4 respectivamente.

Tabla 6

Resumen del Proceso de Casos para el Conjunto de Variables Agrupadas V1 a V4

Casos	N	Porcentaje
Válido	373	100,0%
Excluido	0	,0%
Total	373	100,0%

2.3 Validación y confiabilidad de los instrumentos

Teniendo en cuenta el α -Cronbach ya determinado se analiza la confiabilidad de las variables, puesto que dicho estadístico, tal y como afirma Ruiz (2019) confirma la ausencia de errores en los datos tratados, bien cometidos en el tratamiento o en su recogida. La *Tabla 7* muestra la fiabilidad del conjunto de las variables agrupadas obtenidas aritméticamente a partir de las variables independientes.

Tabla 7

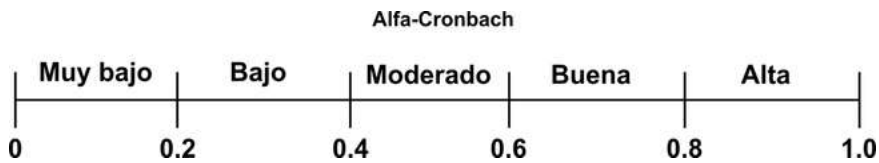
Estadísticas de Fiabilidad conjunto de Variables Agrupadas

α -Cronbach	N de elementos
,902	58

El análisis de las variables agrupadas V1 a V4 (Suma), refleja que el α -Cronbach arroja un resultado superior al 0,9, correspondiéndose, tal y como refleja la *Figura 7*, con una fiabilidad que puede calificarse de Alta.

Figura 7

Escala de Interpretación del -Cronbach



Resultados

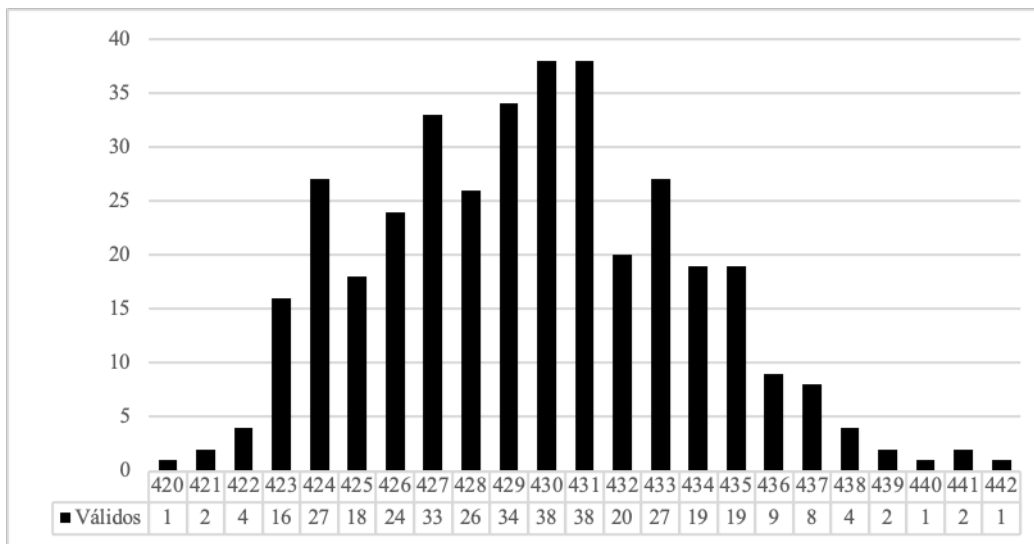
En cuanto a los objetivos de partida del presente estudio se ha constatado:

Objetivo 1. Observar la aparición de nuevas brechas educativas o, de darse el caso, profundización de otras ya existentes.

El análisis de dicho objetivo viene participado por el respectivo análisis de la variable 4.30. El mismo determina que, si bien no se aprecia la aparición de una nueva brecha, si se mantiene la existente, vinculada a la falta de acceso a las tecnologías de información y comunicación de forma garantizada, algo observable durante el confinamiento escolar por COVID-19 y que se refleja en la *Figura 8*.

Figura 8

Variable Agrupada Indicador de brecha



Nota: La variable analizada recoge una menor incidencia en el tramo válido 420-422, agrupándose las respuestas en el tramo 423-442. Esta mayor incidencia pone de manifiesto la observancia de la existencia de una brecha escolar.

En el análisis de contraste de hipótesis, dado que el valor del estadístico en la prueba de Kolmogorov-Smirnov es superior a 0.05, tal y como puede apreciarse en la *Tabla 7*, se opta por

adoptar como válida la hipótesis nula H_0 =No se observa la aparición de una nueva brecha, pero si la profundización de brechas previas asociadas a las TIC, en lugar de la hipótesis alternativa.

Tabla 7

Resultado de la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la Variable 4.30-Brecha educativa

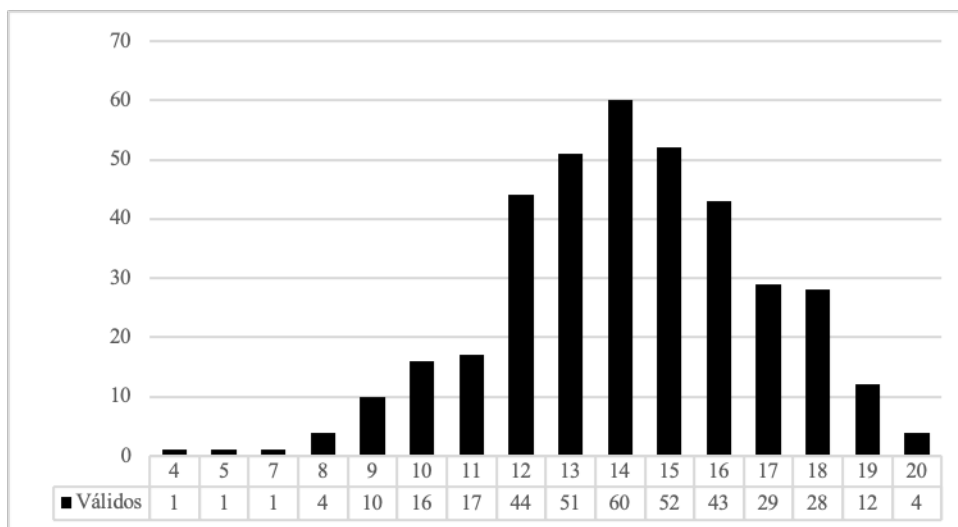
Kolmogorov-Smirnov			
Variable	Estadístico	gl	Sig.
4.30-Brecha educativa	0,857	372	.000

Objetivo 2. Establecer si la nueva legislación en materia educativa comporta cambios compatibles con las necesidades reales de docentes y alumnado.

El análisis de dicho objetivo viene participado por el respectivo análisis de la variable 4.34. El mismo determina que el nuevo modelo evaluativo comporta cambios compatibles con las necesidades reales de docentes y alumnado, si bien existen reticencias en cuanto a si el mismo podrá llevarse a cabo en su total extensión, tal y como refleja la *Figura 9*.

Figura 9

Variable Agrupada Modelo Evaluativo



Nota. La variable analizada recoge una menor incidencia en el tramo válido 1-20, agrupándose las respuestas en el tramo 11-21. Esta mayor incidencia pone de manifiesto la creencia de que la nueva legislación educativa no se ajusta a las necesidades reales de docentes y alumnado.

En el posterior análisis de contraste de hipótesis, la hipótesis nula asociada a este objetivo viene definida por H_0 =Para los docentes, la nueva legislación educativa no comporta cambios compatibles con las necesidades reales de docentes y alumnado; por la contra la alternativa se corresponde con H_1 =Para los docentes, la nueva legislación educativa comporta cambios compatibles con las necesidades reales de docentes y alumnado.

Dado que la prueba de Kolmogorov-Smirnov ha arrojado un valor de 0,001, tal y como refleja la *Tabla 8*, se rechaza la Hipótesis Nula adoptando la Hipótesis Alternativa H_1 .

Tabla 8

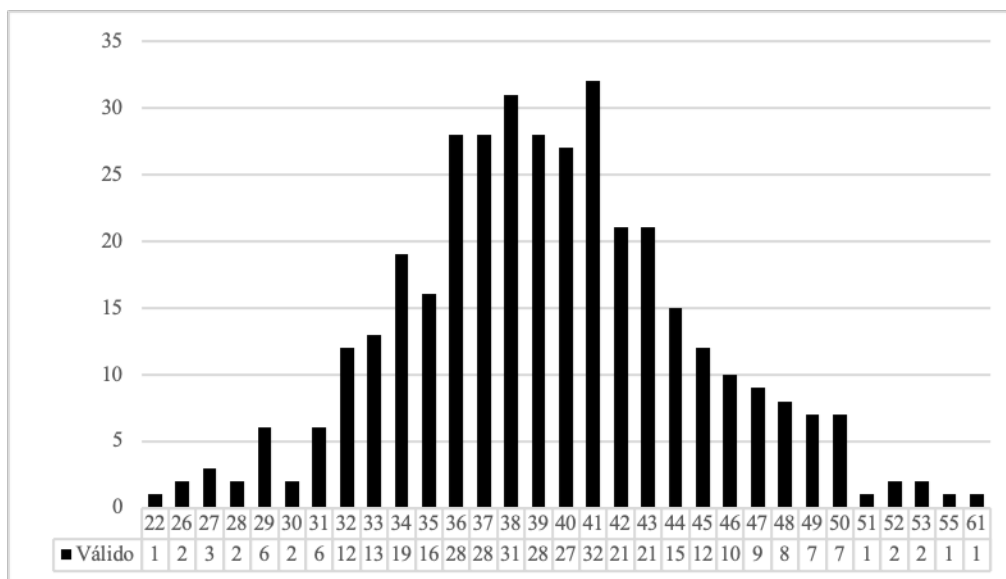
Resultado de la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la Variable 4.34-Modelo evaluativo.

Kolmogorov-Smirnov			
Variable	Estadístico	gl	Sig.
4.34-Modelo evaluativo	0,001	372	.000

Objetivo 3. Determinar el grado de aceptación y exigencia en lo relativo a la formación docente fuera del horario laboral. El análisis de dicho objetivo viene participado por el respectivo análisis de la variable 4.43. Este determina que los docentes aceptan formación complementaria, pero sin que la misma se realice a costa de su tiempo personal, tal y como refleja la *Figura 10*.

Figura 10

Variable Agrupada Formación Docente



Nota. La variable analizada recoge una menor incidencia en el tramo válido 1-30 agrupándose las respuestas en el tramo 31-61. Esta mayor incidencia pone de manifiesto la no aceptación de formación a costa del tiempo personal.

En el posterior análisis de contraste de hipótesis, dado que la prueba de Kolmogorov-Smirnov ha arrojado un valor de 0,019 tal y como recoge la *Tabla 9*, lo que conlleva a aceptar la Hipótesis Nula: H_0 =Los docentes no aceptan de buen grado formación docente fuera del horario laboral. Esta variable recoge pues el hartazgo de la clase docente en lo tocante a nuevos cambios que acarreen un sobreesfuerzo formativo a costa del tiempo personal de los mismos.

Tabla 9

Resultado de la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la Variable 4.43-Formación docente

Kolmogorov-Smirnov			
Variable	Estadístico	gl	Sig.
4.43-Formación docente	0,019	372	.000

Objetivo 4. Aclarar si los cambios propician una verdadera mejora en la transmisión y adquisición del conocimiento. El análisis de dicho objetivo viene participado por el respectivo análisis de la variable 4.38. Mejora Educativa por Cambio Metodológico. El mismo determina que los docentes observan que los cambios propiciados en la nueva legislación educativa, favorecerán la transmisión y adquisición de los conocimientos gracias a la aplicación de metodologías educativas activas.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov ha arrojado un valor de 0,750, tal y como recoge la *Tabla 10*, lo que lleva a aceptar la Hipótesis Nula: $H_0 =$ Los docentes no observan mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje con la incorporación de metodologías activas en la nueva legislación educativa. De esa forma, los docentes han mostrado en el estudio cierta confianza a los cambios introducidos a nivel legislativo.

Tabla 10

Resultado de la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la Variable 4.38-Mejora Educativa por Cambio Metodológico.

Kolmogorov-Smirnov			
Variable	Estadístico	gl	Sig.
4.38-Mejora Educativa por Cambio Metodológico	0,750	372	.000

Objetivo 5. Observar si existe un cambio en la tendencia en cuanto al abandono escolar, en los periodos previo, durante y tras el confinamiento por COVID. El análisis de dicho objetivo viene participado por el respectivo análisis de las variables 4.21, 4.22 y 4.23 de forma agrupada por adición aritmética de las mismas. El mismo determina que los docentes observan que no existe relación alguna en cuanto al abandono escolar en los períodos previo, durante y tras el confinamiento escolar por COVID.

En el posterior análisis de contraste de hipótesis la prueba de Kolmogorov-Smirnov ha arrojado un valor de 0,002 como recoge la *Tabla 11*. Esto conlleva a la aceptación de la Hipótesis Nula: $H_0 =$ Los docentes no observan un vínculo entre el abandono escolar y la situación de confinamiento escolar por COVID, por lo que el abandono viene motivado por otros factores.

Tabla 11

Resultado de la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la Variable 4.38-Mejora Educativa por Cambio Metodológico

Variable	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
4.21+4.22+4.23 Variable Agrupada Abandono escolar	0,002	372	.000

Conclusiones

A modo de conclusiones, cabe decir que la clase docente aborda la implantación de una nueva ley que va a regular sus funciones y los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo la undécima reforma educativa en tan sólo cuarenta años.

Tanto cambio ha provocado en dicha clase cierto rechazo, puesto que asociadas al cambio legislativo van una serie de reformas y exigencias que limitan la temporalización personal fuera del horario escolar-laborar, reduciendo y mermando la calidad personal-familiar.

No obstante, los docentes ven con cierta esperanza, a nivel profesional, los cambios en cuanto a la metodología a emplear que deja de basarse en clases magistrales y enseñanza memorística, para pasar a ser una metodología basada en metodologías activas centradas en el alumno, convirtiéndose en el elemento central de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el que el docente tiene un como papel el ser un guía, un acompañante en el tránsito educativo y madurativo del alumno.

En cuanto a cómo ha afectado a la educación la descentralización del Estado Español, puede afirmarse que, las diferentes ópticas políticas han provocado una brecha entre las administraciones educativas de las comunidades autónomas del norte y las del sur, algo que puede apreciarse no sólo a nivel económico (inversión efectuada en educación), sino también en cuanto a los resultados obtenidos en pruebas valorativas como PISA y a índices de abandono escolar.

En relación a cómo ha ahondado esta brecha el confinamiento por COVID-19, los docentes no han observado síntomas de que la misma se viese profundizada, al igual que manifiestan que los índices de abandono no han variado significativamente si se comparan los mismos en tres escenarios diferenciados: previo al confinamiento escolar, durante el confinamiento y tras el confinamiento denominado también como nueva normalidad.

Referencias

- BlueJ. (2022). *BlueJ Version History*. <https://www.bluej.org/versions.html>
- Congreso de los Diputados de España. (2003a). *La Constitución española*. <https://app.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=137&fin=158&tipo=2>
- Congreso de los Diputados de España. (2003b). *La Constitución española. Sinopsis artículo 151*. <https://app.congreso.es/>. Recuperado 2022, de <https://app.congreso.es/consti/constitucion/indice/sinopsis/sinopsis.jsp?art=151&tipo=2>
- EPData. (09 de diciembre del 2021). *España en la prueba PISA, en datos y gráficos*. <https://www.epdata.es/datos/espana-pisa-datos-graficos/484>
- Gobierno de España. (1978). *BOE.es - BOE-A-1978-31229 Constitución Española*. BOE. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Gobierno de España. (2020). *BOE.es - BOE-A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Inspiratics. (s.f). *Tabla comparativa de Aprendizajes*. <https://inspiratics.org/es/recursos-educativos/comparativo-de-aprendizajes/>
- Márquez, A. (24 de junio del 2021). *Metodologías Activas: ¿Sabes en qué consisten y cómo aplicarlas?* UNIR. <https://www.unir.net/educacion/revista/metodologias-activas/>
- Montagut, E. (11 de abril del 2014). *La organización territorial en la II República*. *Nuevatribuna*. <https://www.nuevatribuna.es/articulo/cultura---ocio/organizacion-territorial-ii-republica/20140410113831102552.html>
- Montero, A. (2009). *Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)*. Cabás, (1), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3436651>
- Mosquera, I. (11 de enero del 2021). *Los 11 elementos clave del aprendizaje activo*. *Magisnet*. <https://www.magisnet.com/2021/01/los-11-elementos-clave-del-aprendizaje-activo/>
- Rojas, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U.
- Ruiz, L. (22 de mayo del 2019). *Alfa de Cronbach (α): qué es y cómo se usa en estadística*. *Psicología y Mente*. <https://psicologiymente.com/miscelanea/alfa-de-cronbach>

Salas, C. (19 de mayo de 2017). Los dos mayores errores que se han cometido en la Educación en España. *La Información*. <https://www.lainformacion.com/opinion/carlos-salas/los-dos-mayores-errores-que-se-han-cometido-en-la-educacion-en-espana/30014/>

Statista.com. (2022). *Países con mayor tasa de abandono escolar temprano de la UE*.

Thinkö Education (2021). ¿Qué son las Metodologías Activas? <https://thinkoeducation.com/metodologias-activas/>

Unir. (10 de mayo del 2022). *El papel e importancia de los niveles de concreción curricular*. <https://www.unir.net/educacion/revista/niveles-concrecion-curricular/>

Copyright (2023) © Manuel Rial Costa, Sandra Rial Costa y Gregorio Sánchez Oropeza



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Propuesta de intervención didáctica para el análisis literario de obras teatrales en preuniversitario en el contexto cubano

Proposal of didactic intervention for the literary analysis of teatral works in preuniversity in the cuban context

Fecha de recepción: 2022-10-14 • Fecha de aceptación: 2023-04-06 • Fecha de publicación: 2023-05-10

Armando Castillo Acevedo¹

Universidad Central de Las Villas, Cuba

acacevedo@uclv.cu

<https://orcid.org/0000-0002-3300-9031>

Eraida Campos Maura²

Universidad Central de Las Villas, Cuba

ecampos@uclv.cu

<https://orcid.org/0000-0002-4450-6383>

Diana L. Cárdenas Caballero³

Universidad Central de Las Villas, Cuba

dccaballero@uclv.cu

<https://orcid.org/0000-0002-1986-3928>

Maylín Moreno Borroto⁴

Universidad Central de Las Villas, Cuba

mmborroto@uclv.cu

<https://orcid.org/0000-0002-7259-7913>

Resumen

En lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis literario de obras dramáticas, se constató que existen insuficiencias en el hábito de lectura de este género, así como en la comprensión de la espectacularidad que le es inherente y el desconocimiento por parte del estudiantado de preuniversitario de los contenidos de teoría literaria, que son propios del género antes mencionado. La concepción metodológica del trabajo es la dialéctica–materialista que posibilita la utilización de diferentes métodos teóricos y empíricos para abordar lo investigado como una totalidad en desarrollo. La propuesta de intervención didáctica consiste en un sistema de tareas de aprendizaje para el desarrollo de habilidades en el análisis de obras dramáticas y tiene en cuenta los contenidos de teoría literaria propios de este. Los resultados se dividen en tres subsistemas con ejercicios novedosos para la adquisición de conocimientos sobre este género, desde la perspectiva de integración de contenidos de teoría literaria, con el desarrollo de habilidades para la lectura y análisis de la tragedia y la comedia. Como parte de las conclusiones, el sistema de tareas de aprendizaje atiende gradualmente a la complejidad, lo que permite la atención a las diferencias individuales, según los niveles de asimilación del conocimiento del estudiantado en el preuniversitario.

Palabras clave: análisis literario, género dramático, proceso de enseñanza-aprendizaje, sistema, tareas de aprendizaje

Abstract

Regarding the teaching-learning process of literary analysis of dramatic works, it was found that there are insufficiencies in the habit of reading this genre, as well as in the understanding of the spectacular nature inherent to it and the lack of knowledge on the part of pre-university students of the contents of literary theory, which are characteristic of the aforementioned genre. The methodological conception of the work is the dialectical-materialistic one that makes possible the use of different theoretical and empirical methods to approach the researched as a developing totality. The didactic intervention proposal consists of a system of learning tasks for the development of skills in the analysis of dramatic works and takes into account the contents of literary theory. The results are divided into three subsystems with novel exercises for the acquisition of knowledge about this genre, from the perspective of integration of literary theory contents, with the development of skills for the reading and analysis of tragedy and comedy. As part of the conclusions, the system of learning tasks gradually attends to complexity, which allows attention to individual differences, according to the levels of assimilation of knowledge of students in pre-university.

Keywords: literary analysis, dramatic genre, teaching-learning process, system, learning tasks

Introducción

Aunque han sido varios y extendidos los estudios realizados y las propuestas para el análisis del género dramático, todavía en la escuela cubana hay insuficiencias al analizar obras de este género, lo cual está dado por el deficiente manejo teórico y metodológico, a partir de la peculiaridad de que

El género dramático o teatral (...) se caracteriza por desarrollar un conflicto de especial tensión y concentración, mediante el diálogo (o monólogo de los personajes). El texto teatral, aunque puede ser objeto de lectura y estudio por sí mismo, se concibe básicamente para su representación escénica, para ser convertido en espectáculo (Herrera, 2013, p.89).

Por tanto, entre el texto literario dramático y el espectacular dramático se da una unidad, como sistema cerrado y abierto al mismo tiempo, tienen igual origen, pero a la vez como proceso complejo de comunicación, son semánticamente abiertos a transformaciones. En cuanto al texto dramático siempre se ha reflexionado, desde la teoría de la literatura sobre conceptos vitales como: sistema de personajes, clímax, actos, tiempo, espacio, etc.; sin embargo, Hernández (2011) insiste, además, en el reconocimiento de las fases relacionadas directamente con la representación de la obra dramática, puesto que para eso son concebidas: actor, personaje-actor, anticlímax, punto de giro, peripecia, director (p. 235-238).

No queda dudas en que el texto dramático, como creación artística, admite varias lecturas y el texto espectacular, también como creación artística, admite varias representaciones; hay, por tanto, una correspondencia paralela. La lectura es la interpretación hecha por un lector del texto literario, y la representación es la lectura hecha por un director y unos actores del texto espectacular manteniendo sistemas verbales, trasladando sistemas verbales a no-verbales, creando nuevos sistemas verbales y nuevos sistemas no-verbales.

Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del género dramático Garriga (2013) expresó que

El género dramático resulta uno de los más difíciles de trabajar, teniendo en cuenta que se escribe especialmente para ser representado y no solo para ser leído. El punto de partida para el análisis de los textos dramáticos debe ser, entonces, la lectura dramatizada o, mejor aún, la dramatización de la obra o parte de ella. Ello no significa que no se lea la obra y se compruebe su comprensión global. Hay que enseñar a los alumnos a leer teatro, a identificarse con la entrada y salida de los personajes a partir de las acotaciones del autor. La selección de los actos y escenas de la obra objeto de estudio resulta requisito indispensable para el análisis (semántico, sintáctico y pragmático) de esta y, como en los géneros anteriores, el nivel de profundidad con que se realice dependerá de las particularidades del texto dramático, el objetivo de la clase y el grado en que esta se desarrolle (p. 105-106).

Sobre lo anterior se concluye que en el preuniversitario cubano no se sistematizan adecuadamente los contenidos de teoría literaria, uno de los aspectos fundamentales para el trabajo con la obra y que deben abordarse desde el nivel precedente. La experiencia demuestra que, en las aulas,



desde el punto de vista metodológico, se comete el error de analizar una obra dramática igual que una de otro género; lo que demuestra, entre otros aspectos, que no se trabajan los contenidos de teoría literaria que son específicos del texto teatral.

Otra causa de que los textos dramáticos se analicen sin tener en cuenta las exigencias del género son: la disgregación de información sobre el tema en todo el país, el desconocimiento de las peculiaridades genéricas y tipológicas de las obras teatrales y el desbalance que presenta el género dramático en el plan de estudio de *décimo* grado de preuniversitario, en el contexto cubano, respecto a los demás géneros.

En lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis literario, desde la teoría literaria, se constató que los estudiantes carecen del conocimiento necesario para el análisis de obras teatrales, ya que hay una insuficiencia en el hábito de lectura de este género, así como en la comprensión de la espectacularidad que le es inherente, teniendo en cuenta que este es concebido no solo para leer sino para ser representado, así como el desconocimiento de los contenidos de teoría literaria que son propios de este género.

Metodología

La concepción metodológica del trabajo es la dialéctica – materialista que posibilita la utilización de diferentes métodos teóricos, empíricos y matemáticos, que permiten abordar el estudio como una totalidad en desarrollo (Campos, 2006, p. 6).

Como método teórico se tuvo en cuenta el analítico – sintético e inductivo – deductivo, para hacer referencias y deducciones sobre el tratamiento de los contenidos de teoría literaria en las obras del género dramático en *décimo* grado de preuniversitario, en el contexto cubano, para así arribar a conclusiones, sobre su estado actual. Como métodos empíricos se utilizaron el análisis de documentos que permite realizar una revisión de los documentos necesarios para el trabajo con los contenidos de teoría literaria en las obras del género dramático en *décimo* grado.

Se consultan las orientaciones metodológicas, los libros de texto y los expedientes acumulativos de los estudiantes, estos últimos permitirán al investigador caracterizar a los estudiantes que toma como muestra. Se estableció un enfoque de sistema para realizar la organización interna de la propuesta. La prueba pedagógica se aplicó con el fin de verificar el dominio que tienen los estudiantes acerca de los contenidos de teoría literaria en las obras del género dramático, esto permite hacer un diagnóstico de las necesidades que presentan los mismos y valorar el avance luego de aplicada la propuesta. A su vez, se realizó una entrevista semiestructurada a treinta y dos profesores de distintos preuniversitarios de la provincia de Villa Clara, con el fin de obtener información acerca de las deficiencias que existen en el tratamiento de los contenidos de teoría literaria en las obras del género dramático en *décimo* grado (Castillo, 2017, p. 5)

Resultados

Después de haber realizado un análisis de las regularidades, los investigadores corroboran la necesidad de elaborar una propuesta de intervención didáctica para contribuir al desarrollo de habilidades en el análisis de obras pertenecientes al género dramático en el preuniversitario cubano en décimo grado. Las debilidades encontradas muestran el estado actual del tratamiento que se ofrece a los contenidos de teoría literaria en las obras del género dramático durante su análisis en clases; lo que conllevó al diseño de un sistema de tareas de aprendizaje que contribuya a profundizar en el análisis de las obras dramáticas en preuniversitario, teniendo en cuenta los contenidos de teoría literaria, particularmente los que le corresponden a este género y sin olvidar la dualidad que presenta el mismo: es obra literaria y espectacular.

La propuesta de intervención didáctica se erige sobre la base metodológica de la concepción dialéctico-materialista del mundo, que define el desarrollo de conocimientos y habilidades durante el análisis de obras literarias pertenecientes al género dramático, como un proceso de aprendizaje a partir de la dialéctica entre la teoría y la práctica.

El sistema de tareas de aprendizaje, desde un plano psicológico, se sustentan en el enfoque histórico-cultural desarrollado por Vigotsky (1995), específicamente los aportes que el mismo hace respecto a la Zona de Desarrollo Próximo en el hombre que permite, a través de la estimulación y la ayuda, acercar el nivel de desarrollo actual al potencial. Sus postulados en relación con el papel del lenguaje en la comunicación para la interacción social, son aportativos en el desarrollo de la presente investigación.

Desde la perspectiva pedagógica, esta propuesta pretende desarrollar habilidades en el análisis literario por lo que se sustenta en la relación dialéctica enseñanza - aprendizaje a partir del diagnóstico llevado a cabo por los investigadores. A través de esta propuesta didáctica, el proceso de análisis de obras pertenecientes al género dramático se desarrolla a partir de tareas de aprendizaje que el alumno realizará, teniendo en cuenta las herramientas que le brinda la ciencia literaria (la historia, la teoría y la crítica literarias) y el grado de independencia que el mismo vaya adquiriendo a medida que su nivel cognitivo aumente.

3.1. Estructura del sistema de tareas de aprendizaje propuesto.

La intervención didáctica que se propone está integrada por tres componentes que se dinamizan por la relación sistémica que existe entre cada uno de ellos: el componente teórico, este expresa los presupuestos que desde la teoría sustentan la propuesta didáctica; el componente metodológico, donde se expresa el cómo insertar lo que se propone en el proceso de enseñanza-aprendizaje del género dramático y el componente práctico, en el cual se sintetizan las tareas prácticas que se realizarán en el aula con los estudiantes de décimo grado, del preuniversitario cubano.

Componente teórico

Se propone un sistema de tareas de aprendizaje que contribuye al desarrollo de las habilidades relacionadas con el análisis de obras dramáticas, teniendo en cuenta los contenidos de teoría literaria propios de la dramaturgia y la dualidad que presenta este género. Para ello se partió de los criterios de diferentes autores que explican en qué consiste el análisis de obras dramáticas y el empleo de la teoría literaria como elemento fundamental para el estudio íntegro de este tipo de obras, además de las vías que se hacen necesarias para la realización práctica de dicho análisis y se explicitarán a continuación:

Como elemento fundamental para el adecuado análisis de obras dramáticas, la teoría literaria es la rama de la ciencia literaria constituida por abstracciones que expresan y recrean los rasgos fundamentales de las variadas creaciones literarias, que han cobrado vida desde la Antigüedad hasta los momentos actuales (Herrera, 2013). Por su parte, Ahmed (2022) expresó que la teoría literaria posibilita que exista un conocimiento científico de la literatura, para ello se tienen en cuenta las motivaciones, funciones, el contexto y lo que fue aportativo de dicho contexto en el resultado final; así mismo se coincide con esta autora cuando defiende que lo anterior es claramente palpable en cualquier obra literaria.

Por lo que no cabe dudas de que

La teoría literaria deviene, entonces, en una herramienta muy valiosa no solo para los especialistas sino para también para el gran público lector, que orienta el proceso de la lectura y contribuye a una aprehensión más inteligente y sensible de los mensajes contenidos en las obras y de la belleza inherente al lenguaje literario (Herrera, 2013, p. 65).

Se considera pertinente el criterio de los especialistas antes mencionados, ya que la esencia fundamental del análisis literario en el preuniversitario es que el estudiante descubra, con la ayuda de la teoría literaria, no solo el argumento y los personajes de la obra, sino que sea capaz de hacer un estudio ideológico del conflicto, la acción, la evolución del personaje-actor, definir cuestiones como la zona de distensión máxima y mínima, el punto de giro y hacer un análisis de cómo influye en la acción de la obra; debatir cuál es el punto climático y a qué se debe esto, etc.; lo que se traduce en el desarrollo de habilidades durante el análisis literario del texto dramático.

En relación con el sistema como resultado científico, Lorences (2007) considera que un sistema es una totalidad sometida a determinadas leyes generales. Un conjunto de elementos que se distingue por un cierto ordenamiento. El sistema tiene límites relativos, sólo son *separables*, *limitados* para su estudio con determinados propósitos. Cada sistema pertenece a un sistema de mayor amplitud, *está conectado*, forma parte de otro sistema. Cada elemento del sistema puede ser asumido a su vez como totalidad (Citado en Nápoles, 2010, p. 38).

Resulta conveniente destacar algunos aspectos que conforman el concepto de sistema planteado anteriormente y sobre el cual se apoyan los autores de la investigación para la concepción del sistema de tareas de aprendizaje. El análisis de un sistema (de los objetos de un sistema) forma una de las particularidades características de las disciplinas científicas modernas. Es por ello que

el objeto investigativo de cualquier sistema no podrá desmembrarse en aspectos diferentes, ya que no será posible comprender el conocimiento del sistema si solamente se delimita y estudia una conexión en particular, de las que coexisten en el sistema: la especificidad de lo expuesto radica la existencia de una interrelación entre las partes o unidades que componen cualquier sistema: sin lugar a dudas, la investigación de esta interrelación a nivel sistema es un objetivo significativo del estudio científico, en particular del análisis teórico-cognoscitivo y lógico y metodológico.

El término tareas de aprendizaje ha sido tratado bajo diferentes acepciones sin que haya variado su esencia; Liang (2008, p.317) lo maneja bajo el término aprendizaje basado en tareas, también conocido como enfoque por tareas del aprendizaje es un modelo que logra transformar la enseñanza basada en el profesor a una enseñanza basada en el estudiante. Montaña (2012) lo define como “el conjunto de actividades que se diseñan y conciben para ser realizadas por los estudiantes, en clase y fuera de ella, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de las habilidades” (p. 193).

Esta es la concepción que se sigue por los docentes en la enseñanza media; sin embargo, esta visión es aplicable a todas las materias que se imparten en este nivel de enseñanza, es por ello que para el diseño de esta propuesta se prefiere la definición de Barreras y Hernández (2012), ya que dicha investigadora explica el vínculo que se logra entre tarea: de aprendizaje-texto-estudiante. Además, plantea que la tarea de aprendizaje derivada del texto, actúa como un elemento catalizador entre lo comunicativo y lo motivacional, dado su condición de célula básica del proceso de enseñanza aprendizaje, tarea que debe ser concebida en función de la estimulación motivacional, por lo que debe tenerse en cuenta al diseñarla, un conjunto de atributos que le son esenciales: interesante, significativa, asequible, instructiva, útil, educativa, desafiante, desarrolladora, dinámica y flexible (Barreras y Hernández, 2012, p. 2-3).

Al mismo tiempo que defiende que las tareas de aprendizaje derivadas del texto, a partir de sus atributos y características, favorecerán a:

- El deseo, el placer y las habilidades en relación con la lectura y solución de los problemas planteados en el texto.
- El interés por el conocimiento y las habilidades de atribución y producción de significados.
- El trabajo con el texto a partir de la integración de lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático.
- La precisión de dificultades para la solución de los problemas propuestos por el texto.
- La aceptación y utilización de diversas vías de solución.
- La satisfacción por la solución de las tareas de aprendizaje derivadas del texto. (Barrera, 2012, p. 3)

Es necesario hacer referencia a la importancia de la relación anteriormente mencionada durante la planificación de la dirección del aprendizaje de los estudiantes y la elaboración de sistemas de tareas de aprendizaje para favorecer el análisis literario. Al referirse a las habilidades que se pretenden lograr durante el análisis de obras pertenecientes al género dramático, como son: las

habilidades para la comprensión inteligente, crítica y creadora de las obras que serán objeto de estudio, habilidades para el análisis literario de obras de los distintos géneros, habilidades para incluir en el análisis, las tres ramas de la ciencia literaria y las habilidades para la lectura a viva voz de forma expresiva y la dramatización; es imprescindible señalar que cada habilidad tiene una estructura propia, dada por cierto sistema de acciones que debe ejecutarse durante el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje con el fin de lograr lo planificado por el docente.

Componente metodológico

Hoy se aspira a la formación de un estudiante capaz de analizar una obra dramática donde no se pierda de vista la dualidad que presenta el género en cuestión y, sobre todo, lograr en ellos el disfrute de la obra objeto de análisis; siempre a partir de los contenidos que se traten y los medios que se utilizan para lograrlo – desde el análisis literario y extraliterario – en el aula o fuera de ella. En la medida en que el estudiante pueda ser capaz de emitir juicios, valoraciones y conmoverse ante la obra dramática, se estará contribuyendo a la formación de un estudiante competente y hábil en el análisis literario.

Para lograr lo anterior, se hace necesario el empleo de un consecuente accionar metodológico que brinde las herramientas que sean de utilidad a los estudiantes durante el proceso de análisis literario, enfatizando en los contenidos de la teoría que son inherentes al género dramático. Con este sistema de tareas de aprendizaje se brinda una opción para el tratamiento de los contenidos de teoría literaria en el análisis de obras teatrales, donde los autores profundizarán en aquellos contenidos que son propios del género anteriormente mencionado. Para la aplicación del sistema de tareas de aprendizaje se tuvieron en cuenta los siguientes requisitos:

- Realización de un diagnóstico a los estudiantes
- Motivación por la lectura de obras dramáticas
- Las características de las obras objeto de análisis y su pertinencia a uno u otro género
 - Características del género dramático, teniendo en cuenta que es obra literaria y obra para ser representada, para de este modo desarrollar en los estudiantes el gusto por el teatro.
- Diferencia que se establece entre drama, comedia y tragedia.
- Ajuste de la dosificación de los elementos teóricos relacionados con el análisis de textos literarios:
 - a. Elementos extraliterarios
 - b. Elementos literarios teniendo en cuenta la relación dialéctica contenido – forma y lo semántico, sintáctico y pragmático
- Énfasis en los contenidos de teoría literaria propios del género dramático

- Percatarse de las diferencias que existen entre la obra literaria y la representación escénica.
- Asunción de posiciones frente a la obra dramática ya analizada.

Desde el punto de vista metodológico, es importante que el profesor demuestre a los estudiantes cómo realizar el análisis literario y qué pasos o procedimientos deben seguirse para que este sea exitoso. Es necesaria la determinación de los métodos y procedimientos a emplear, así como las vías para análisis literario, en particular, las que resulten más asequibles para la apropiación de la obra dramática por parte del estudiantado. Por lo que, en cuanto al tratamiento metodológico de las obras teatrales, el profesor debe tener en cuenta al preparar las clases, los requerimientos que exige la unidad entre el texto dramático y lo espectacular.

Siempre que existan oportunidades debe estimularse al alumno a observar piezas teatrales por la televisión o asistir al teatro; aunque no sea la obra que se esté estudiando en ese momento, ya que el profesor podrá apoyarse en ella para ver recursos propios de la teatralidad como la distribución de los muebles y objetos, el decorado, la iluminación, vestuario, luces, movimientos, gestos, dicción y el ritmo de la actuación, entre otros; para finalmente pedir a los alumnos su criterio.

Se recomienda para el análisis de las obras dramáticas, atendiendo a su dualidad, se haga uso de la base teórica que ofrece tanto del teatro como de la literatura. Deben tenerse en cuenta los conceptos de tema, idea, argumento, conflicto, carácter (componentes de la unidad dialéctica entre el contenido y la forma) que ofrece la teoría de la literatura. En cuanto al teatro han de aplicarse los principios que rigen la representación escénica, destacando así el momento más significativo o de alta tensión y su valor como fuerza unificadora de la acción, también la organización de las escenas y situaciones, contradicciones entre lo que hace el protagonista y los resultados que obtiene.

Algunos de los objetivos que se persiguen durante el análisis de las obras dramáticas son el desarrollo del gusto por el teatro y sensibilizar al alumno. Para lograr los objetivos previamente mencionados el profesor podrá llevar a cabo, durante la clase, la lectura expresiva dramatizada de fragmentos de la obra y la creación de pequeños grupos de teatro para la representación de la misma, mediante el método la dramatización creadora.

Luego de la lectura de la obra en su totalidad y el análisis de fragmentos seleccionados por el docente debe organizarse una conversación o debate donde los estudiantes puedan ofrecer valoraciones sobre la misma. Se recomienda que la lectura expresiva dramatizada, debido a su complejidad, se realice durante la clase y bajo la guía de profesor. La representación teatral de actos y escenas, mediante el método de dramatización creadora resulta muy efectiva para la enseñanza de las obras dramáticas, pero deben ser escogidos atendiendo a su significación y a las posibilidades que brinden en el orden didáctico-metodológico. Durante la representación es importante que el alumno se percate de la importancia de la unidad entre el texto y los movimientos, o sea la relación que existe entre la palabra hablada y el lenguaje extraverbal (mímicas, gestos, etc.).

Durante el trabajo de mesa o análisis colectivo por equipos, el profesor como máximo dirigente de la actividad, debe hacer un análisis cuidadoso sin olvidar que la iniciativa creadora del alumno debe estar siempre en primer plano. Aquí no pueden perderse de vista elementos como la vida y obra del autor, la época en que fue escrita y en la que se desarrolla la obra, la realidad económica y social, documentos gráficos sobre la puesta en escena y los convencionalismos teatrales, además de juicios críticos.

Para la representación se exige que se valore cómo puede ser la escenografía y el vestuario, hacer un sencillo proyecto para la escenografía que dé posibilidades a que haya alumnos con diferentes funciones, incluso alumnos que sean críticos de la dramatización. Los alumnos espectadores no pueden jugar un papel pasivo, debe ser un espectador consciente y crítico, que siga de forma atenta y concentrada el diálogo, para así participar en el debate posterior. Es conveniente que en el mural del aula, mientras dure el estudio de la obra, aparezcan datos referentes, tanto al autor como a la obra y el panorama histórico en el que desarrolla. El profesor, además, podrá ofrecer un glosario de términos teatrales que será de utilidad durante el estudio de las obras dramáticas.

Componente práctico

Este componente se basa en la elaboración y aplicación del sistema de tareas de aprendizaje para dar solución al problema científico que se tuvo en cuenta para el desarrollo del trabajo. ¿Cómo deben abordarse los contenidos de teoría literaria para el tratamiento de obras del género dramático en décimo grado? Es indispensable que el análisis de las obras pertenecientes al género dramático, teniendo en cuenta los contenidos de teoría literaria propios de este género, se propone que transite por los siguientes momentos:

- Lectura íntegra de la obra literaria por parte de los estudiantes
- Análisis de la obra atendiendo a las consideraciones literarias y extraliteraria de forma individual
- Vinculación de los estudiantes con la puesta en escena de obras teatrales, además de la visita a teatros, donde el estudiante podrá determinar las diferencias que existen entre la obra escrita y la representación escénica.
- Debate colectivo a cerca de lo comprendido en el primer acercamiento a la obra literaria
- Análisis en el aula de fragmentos seleccionados, a través del método de conversación heurística, teniendo en cuenta la aplicación de los contenidos de teoría literaria con énfasis en aquellos que son propios del género dramático, ya que son los de menor dominio por parte del estudiantado.
- Llevar a cabo luego de una preparación previa, la lectura expresiva dramatizada de fragmentos que hayan sido escogidos según su significación dentro de la obra.
- Dramatización, ya sea de escenas o actos, de la obra objeto de análisis, lo cual podrá desarrollarse en el aula o fuera de ella, mediante el método dramatización creadora.

- Lograr que los estudiantes emitan un juicio crítico – valorativo sobre la obra estudiada, teniendo en cuenta que se haya logrado el disfrute de la obra dramática por parte de los estudiantes.

Por tanto, la propuesta se presenta como una vía de solución a las insuficiencias existentes en décimo grado en el tratamiento de los contenidos de teoría literaria en obras del género dramático, por lo que su objetivo es *contribuir al desarrollo de habilidades, en los estudiantes, para el análisis literario de obras teatrales*. Para ello es indispensable que se logre una relación favorable entre profesor – alumno – obra (lectura y dramatización); así como ofrecer el tiempo necesario para la realización de las tareas de aprendizaje que se desarrollarán en más de un turno de clases y los extraclases, ya sea de forma individual o colectiva.

La propuesta podrá tener su desarrollo y continuidad a través de las diversas formas de organización de la docencia en preuniversitario, de este modo se logrará la integración de lo afectivo, lo cognitivo, lo volitivo, lo estético y lo motivacional; ya que es una aspiración que el estudiante se conmueva y disfrute durante la lectura de las obras dramáticas y desarrolle el gusto por el teatro. Antes de proceder a la aplicación del sistema de tareas de aprendizaje se propone sistematizar el sistema conceptual y categorial referente al género dramático, adquirido por los estudiantes, y su aplicación debe sustentarse en la reflexión y el análisis. Una vez que el estudiante aprenda a operar con los contenidos de teoría literaria para el análisis de obras dramáticas, deberá superarse hacia la independencia cognoscitiva.

Las obras seleccionadas se corresponden con las previstas en el programa de décimo grado pertenecientes al género dramático y se insertan dentro del teatro renacentista inglés (*Romeo y Julieta*) y en el Clasicismo francés (*Tartufo*). Teniendo en cuenta que una es una tragedia y la otra una comedia, cada análisis literario estuvo precedido de un trabajo donde nunca se pierde de vista la integración que existe entre la historia, la crítica y la teoría literarias.



3.3 Selección de algunas tareas de aprendizaje del sistema propuesto

Subsistema I. Se abre el telón a la tragedia

Tarea N°1:

- Los pregones que se ubican al inicio del acto I constituyen un momento de significativo valor dentro de la obra en general.
- Realizar la lectura silenciosa de los mismos para que se respondan las siguientes interrogantes:
 1. ¿Para qué crees que se hayan empleado estos pregones?
 2. ¿Piensas que estos pregones enriquecen el escenario de los sucesos que se desarrollarán en este acto y el resto de la obra? Fundamenta tu respuesta con más de tres elementos.
 3. Prepárate para la lectura expresiva de los mismos sin perder de vista las orientaciones que te dará tu profesor al respecto, para luego enfrentarte al análisis del primer acto.
- Luego de haber leído de forma íntegra el primer acto de la tragedia Romeo y Julieta, de William Shakespeare responde:
 1. La teoría literaria expresa que un personaje literario es, en síntesis, el ser humano representado literariamente.
 - a. ¿Consideras que en los personajes de este acto se aprecia el cumplimiento de la definición anterior?
 - b. Ilústralo mediante el análisis de los mismos y la relación que se establece entre ellos.
 - c. Realiza una aproximación para una posible ubicación en el conflicto, atendiendo a que sean principales, secundarios o episódicos. Hazlo mediante la apertura de un expediente de los personajes.
 2. Selecciona algunas de las acotaciones que allí aparecen.
 - a. ¿Qué importancia le concedes a las mismas?
 - b. ¿Cuáles son las relaciones que se establecen entre ellas y los sucesos que allí se presentan?
 3. ¿Cuál es el conflicto central de este acto?
 - d. Extrae las ideas que te permitieron determinar dicho conflicto. Prepárate junto a tus compañeros para que realicen la lectura dramatizada de escenas que sustenten tus consideraciones.

Tarea N°2

- Luego de haber leído de forma independiente el quinto acto de la obra prepárate para hacer un análisis del mismo.
- Localiza la tercera escena de este acto.
 - a. Comenta oralmente con tus compañeros las impresiones sobre el ambiente en que se desarrolla esta escena.
 - b. ¿A qué se debe que la tercera escena se desarrolle en un mausoleo?
 - c. Menciona los antecedentes de estos sucesos (Los momentos más significativos de la acción).
- Selecciona uno de tus compañeros para que te prepares y realices la lectura dramatizada del diálogo que se establece entre Paris y Romeo.
 - a. Analiza si dicho parlamento te permite comprender la esencia humana de los personajes.
- La teoría literaria plantea que el clímax es el momento de máxima tensión dramática.
 - a. A partir de la lectura ¿consideras que está presente en este acto? Localízalo.
 - b. ¿Estás de acuerdo con que desde el inicio de la obra se van dando las premisas para el clímax? Explique su respuesta.
 - c. Explica qué relación guarda la progresión dramática con el concepto de tragedia que aparece en tu libro de texto.
- Determina el momento donde se produce el inicio del desenlace de la obra.
 - a. Ofrece tu valoración sobre el modo en que se soluciona el conflicto central.
 - b. A partir del análisis realizado ¿consideras que los personajes principales se ajustan a las características del personaje trágico? ¿Por qué?
 - a. ¿Qué elementos del Renacimiento se evidencian allí?
- Redacta un texto en el que te refieras a por qué a pesar de la muerte de los protagonistas esta se considera una tragedia optimista.
- Vuelve a leer el quinto acto y realiza, de manera independiente, un análisis minucioso del mismo. Prepárate para llevar a cabo su dramatización.

Tarea N°3

- Después de haber leído y hecho un análisis minucioso del quinto acto de la tragedia de William Shakespeare, *Romeo y Julieta*.
1. Prepárate para llevar a cabo el trabajo de mesa con tus compañeros y tu profesor.
 - a. ¿Qué elementos del renacimiento se evidencian en este acto?
 - b. ¿Tienes alguna duda respecto a la actitud de los personajes, del ambiente donde se desarrolla el conflicto o del tema central del acto? De tener alguna duda, aprovecha el espacio del trabajo de mesa para aclararla.
 - c. Profundiza en EcuRed o en la Enciclopedia Océano tomo II, sobre las costumbres de la época y la psicología de los personajes que aparecerán en escena, para lograr una representación exitosa del acto seleccionado.
 - d. Lee repetidas veces, como apartados, los parlamentos de tu personaje, profundiza en las causas y consecuencias de sus actos; debes tener en cuenta los móviles psicológicos que lo llevan a actuar de esa manera. Esto te permitirá hacer tus versiones de los parlamentos cuando no logres memorizar los giros del lenguaje. Puedes auxiliarte de otros compañeros, pero inténtalo tú mismo, es un reto.
 2. Una vez que sepas el papel que llevarás a cabo durante la representación escénica del quinto acto y muestres tu conformidad con el mismo:
 - a. Observa el filme estadounidense de 1936 *Romeo and Juliet* basada en la tragedia *Romeo y Julieta* de William Shakespeare, la cual contó con la dirección del estadounidense George Dewey Cukor y con las estrellas del cine Norma Shearer y Leslie Howard como protagonistas.
 - b. Fíjate detalladamente en la actitud que asumen los personajes en la parte final del filme, las características que presenta el ambiente donde se produce el clímax de la historia, la música y las luces como elementos imprescindibles en el ambiente logrado, el vestuario de los personajes y la relación entre los textos y el lenguaje no verbal empleado por los actores.
 - c. Realiza prácticas de lectura dramatizada de los parlamentos que serán representados. Apóyate en tus compañeros más aventajados.
 - d. Lleva a cabo los ensayos de la representación del quinto acto. Apóyate en los instructores de arte de la escuela.
 - e. Realiza la dramatización del acto seleccionado en un espacio donde incluyas a la comunidad en la que se encuentra la escuela a la que asistes.
 - f. Luego de llevar a cabo la dramatización del quinto acto, propicia un debate con el auditorio donde todos ofrezcan su valoración respecto a la obra.

Tarea N°4

- El Dr. Mario Rodríguez Alemán dijo de la obra shakesperiana que “en todas sus obras la trama descansa en un conflicto humano, que en la tragedia se desata mediante complejas pasiones y emociones, las cuales desembocan en una catástrofe o desenlace trágico (...)”
- 1. ¿Lo anteriormente expuesto puede aplicarse a las vivencias de los personajes de la tragedia Romeo y Julieta?
 - a. Fundamenta tu respuesta a través del análisis de los personajes principales (características morales, relación entre ellos y el desenlace de sus deseos).
- 2. Busca otro personaje en la obra que responda a lo planteado por el Dr. Mario Rodríguez Alemán. Valora su actitud durante el desarrollo del conflicto.
- Si te motivaste con la lectura y análisis de la obra de Shakespeare, localiza su tragedia *Otelo, el moro de Venecia*.
 1. Léela de forma íntegra.
 2. Compárala con la obra estudiada en clases, ten en cuenta los personajes y la relación entre ellos, la progresión del conflicto, el clímax y la solución frente al problema.
 3. Haz los apuntes necesarios para arribar a conclusiones y realizar un debate en el aula.



Subsistema II: conociendo la comedia

Tarea N°1

- Una vez leído el segundo acto de la comedia Tartufo, establece a través de un texto la relación que se establece entre este y el primero.
- 1. Ten en cuenta la actitud que presentan los personajes, la relación que mantienen entre ellos y el tema que se trata en ambos textos.
 - a. Comprueba si en este acto ha existido una evolución en el conflicto. De ser así, extrae los elementos que te permitieron darte cuenta.
- 2. Localiza los personajes que parecen en el segundo acto y responde:
 - a. Atendiendo a su intervención en el conflicto que se desarrolla en el acto, clasifícalos en principales, secundarios o episódicos.
 - b. Observa detalladamente la actitud de Tartufo y demuestra, a través ejemplos de la obra, que él es el causante principal del conflicto existente entre los demás personajes y en el acto en cuestión.
 - c. Valora su actitud atendiendo a las características morales que sobre él expresan los demás personajes.
- Demuestra a través de un gráfico los momentos de la acción que, a tu juicio, son más aportativos al desarrollo climático de la obra.
- Apóyate en ejemplos del acto objeto de análisis.
- Realiza una lectura de estudio de los Actos tercero y cuarto.
- Prepárate individualmente para la realización de la lectura dramatizada de la Escena tercera del tercer acto.

Tarea N°2

- Después de haber leído el quinto acto de la comedia Tartufo escribe el argumento de este, ten en cuenta la relación que guarda con los actos anteriores, la evolución que han sufrido los personajes y momentos de tensión en la progresión dramática.
- 1. Busca la última escena de este acto y escribe tu criterio sobre la tensión en el ambiente que se sucede tras la llegada del alguacil de vara.
- 2. Localiza en este acto el momento climático. Explica el porqué de tu selección.
- 3. Dentro del acto se puede determinar el anticlímax, momento donde se le da inicio al desenlace. Demuestra la afirmación anterior.
- 4. Redacta un comentario sobre la solución que se le da en esta obra al conflicto que desde el principio se empieza a desarrollar.
- 5. Ten en cuenta el concepto de comedia que aparece en tu libro de texto.
- 6. Ya has valorado en más de una ocasión a los personajes de esta obra. ¿Consideras entonces que se ajustan a las características propias que presenta el personaje de la comedia? ¿Por qué?
- 7. Escribe las diferencias que presenta esta forma genérica de la tragedia.
- Observa la estructura de la obra y la forma elocutiva que se emplea.
 - a. ¿A qué crees que se deba esto?
 - b. ¿Qué importancia le concedes a la presencia de las acotaciones en el texto escrito?
- Vuelve leer el quinto acto de forma individual. No dejes pasar nada por alto; ten en cuenta cada detalle que allí aparezca.
 - a. Prepárate para la dramatización del acto anteriormente mencionado.

Tarea N°3

- Después de haber leído y hecho un análisis del quinto acto de la comedia *Tartufo* de Juan Baptista Poquelin (Molière).
1. Prepárate para llevar a cabo el trabajo de mesa con tus compañeros y tu profesor.
 - a. ¿Qué características del Clasicismo francés están presentes en este Acto?
 - b. ¿Tienes alguna duda respecto a la actitud de los personajes, el ambiente de donde se desarrolla el conflicto o al tema central del acto?
 - c. En caso de tener dudas, aprovecha el espacio del trabajo colectivo para aclararlas.
 - d. Realiza la selección del vestuario que emplearás durante la representación.
 - e. Determina en el colectivo los responsables del decorado, el maquillaje, la promoción de la representación del acto, el mobiliario, la iluminación y el sonido, y no menos importante, los estudiantes que realizarán la crítica de la representación para propiciar posteriormente un debate sobre lo logrado.
 2. Una vez que sepas el papel que llevarás a cabo durante la representación escénica del quinto acto y estar conforme con el mismo:
 - a. Realiza prácticas de lectura dramatizada de los parlamentos del acto que será representado.
 - b. Puedes pedir ayuda a los compañeros que son aventajados en la misma.
 - c. Si te es muy difícil aprender de memoria los parlamentos, puedes crear versiones de los mismos, manteniendo siempre la idea que se transmite o puedes utilizar comodines lexicales en la interpretación.
 1. Dirígete a la biblioteca de tu escuela y busca el libro *Literatura Universal I* de los escritores Raúl Versón Ruiz de Cárdenas y Sonia Bravo Utrera. Localiza en la página 318 el epígrafe “Organización material de los teatros franceses en la época clasicista. El espectáculo”, el cual se ubica en el Capítulo VII dedicado a las literaturas Barroca y Clasicista.
 - a. Fíjate cuidadosamente en la concepción de los teatros de la época clasicista, la ubicación de los personajes en el escenario, los cambios de posición durante la actuación, el atavío empleado por los actores y los decorados de la escena.
 - b. No pierdas de vista los criterios que ofrece el estudioso Boiadzhiev respecto a esto.
 - c. Esto te permitirá hacer una representación, lo más similar posible a como se hacía en los teatros de Francia en el siglo XVII.
 2. Lleva a cabo los ensayos de la representación del Acto Quinto.
 - a. Puedes apoyarte en los instructores de arte de la escuela.

- b. Realiza la dramatización del acto seleccionado en un espacio donde incluyas a la comunidad en la que se encuentra la escuela a la que asistes.
- c. Después de haber llevado a cabo la dramatización, ofrece una valoración sobre la obra estudiada. Escríbela en tu libreta y tráela a la próxima clase para comentarla con el resto de tus compañeros.

Tarea N°4

- Localiza en la biblioteca municipal la tragicomedia *Don Juan* de Juan Baptista Poquelin (Molière) estrenada en Francia el 15 de enero de 1665.
1. Léela íntegramente y establece una comparación entre esta y la comedia estudiada en clases atendiendo a:
 - a. Estructura externa e interna
 - b. Progresión del conflicto. Solución
 - c. Tratamiento de los personajes. Características psicológicas y morales.
 2. Después de haber leído dos de las obras escritas por dicho comediante, puede afirmarse que Molière lleva a escena aquellos personajes que son tipos dentro de la sociedad francesa del siglo XVII (el oportunista, el hipócrita, el falso devoto, el mentiroso, el traidor, el enamorado, el aventurero, el infiel, el seductor, el libertino, el blasfemo, el valiente, etc.), todos ellos escondidos tras la máscara del noble y acaudalado señor o tras las ropas de un pobre necesitado.
 - a. Demuestra la afirmación anterior con ejemplos concisos de las dos obras leídas.

Subsistema III: consolidación de los contenidos teatrales del grado

Tarea N°1

- Ya conoces los conceptos de tragedia y comedia que aparecen en tu libro de texto. Demuestra el porqué de su pertenencia al género dramático.
- Ten en cuenta los contenidos de teoría literaria que desde secundaria básica has venido estudiando.
- Haz énfasis en los que son propios del género en cuestión.
- Compara ambas formas genéricas en cuanto a:
 - a. progresión dramática, concepción del sistema de personajes, desenlace
 - b. Reflexiona acerca de las acotaciones y su importancia en las obras estudiadas como una categoría imprescindible en la concepción de las obras dramáticas. Sitúa ejemplos de la obra que avalen tu reflexión.

Tarea N°2

- El eminente teórico de la literatura Timoféiev (1979) afirmó que: “La tragedia es la forma del género dramático que se caracteriza por describir una contradicción insoluble a consecuencia de la cual la lucha que da pie al argumento termina con la muerte del héroe”.
1. ¿Consideras que la tragedia Romeo y Julieta se ajusta a lo planteado anteriormente por Timoféiev?
 2. Demuestra tu respuesta con ejemplos de la obra, teniendo en cuenta los contenidos de teoría literaria tratados en clase.
 3. ¿Cómo valoras la solución que Romeo y Julieta encuentran ante la imposibilidad de consumir el amor que se sentían?

Tarea N°3

- Sobre la obra dramática que desarrolló William Shakespeare, el Dr. Mario Rodríguez Alemán expresó: “(...) Shakespeare inicia sus piezas presentando al espectador una situación inestable que ya existe desde hace algún tiempo, lo cual continúa prevaleciendo todavía durante varias escenas hasta alcanzar un clímax, que, en el caso de la tragedia, se convierte en una explosión trágica” (Rodríguez, 2001, p.194).
1. Demuestra la afirmación anterior a través de la selección de fragmentos de la obra, donde se evidencie la progresión dramática y su llegada al momento climático.

Tarea N°4

- Busca en la biblioteca de tu escuela el libro Teatro Clásico Francés. Allí encontrarás, además del comediante Moliere, a los grandes trágicos del clasicismo francés: Jean Racine y Pierre Corneille, con las obras Andrómaca (1667) y El Cid (1636) respectivamente.
- 1. Léelas íntegramente y a partir de las conclusiones a las que arribes tras la lectura elabora un ensayo de no menos de una cuartilla sobre el teatro clásico francés. Para ello ten en cuenta:
 - a. Las diferencias entre comedia y tragedia
 - b. La concepción del personaje y si hay presencia del personaje tipo de la sociedad francesa de entonces
 - c. La progresión dramática
 - d. ¿Cómo se evidencian los puntos de giro?
 - e. El momento climático
 - f. La solución del conflicto

1.4 Valoración de la propuesta del sistema de tareas de aprendizaje por los especialistas

En cuanto a la relación de los fundamentos teóricos con la propuesta, los 10 especialistas encuestados la evaluaron de excelente; respecto a la posibilidad de aplicación de la misma, también la califican de excelente y teniendo en cuenta su pertinencia, los especialistas ofrecen la misma evaluación que en los parámetros anteriores. Los juicios emitidos por los distintos especialistas demuestran su satisfacción por la propuesta es por ello que ofrecen al investigador algunas sugerencias para el perfeccionamiento de esta.

Dentro de los aspectos positivos destacan la importancia y necesidad del tema tratado en la investigación, ya que plantean que el género dramático es el más maltratado en la enseñanza preuniversitaria, debido a la complejidad del mismo y a otras cuestiones de carácter subjetivo, tanto por parte de los docentes como del estudiantado.

Opinan que el tratamiento que se le ofrece al alumno talento está bien logrado y lleva al desarrollo del pensamiento lógico de este tipo de estudiante.

Concuerdan en que el carácter de sistema está bien logrado ya que se puede evidenciar tanto entre las tareas de aprendizaje como entre los subsistemas que se proponen en la investigación.

En cuanto a las sugerencias que ofrecen se encuentran:

- La dramatización debe ubicarse siempre después de haber hecho un análisis íntegro de los actos y no al inicio, ya que el alumno deberá haberse familiarizado con el texto y conocerlo en su totalidad.



- Hacer un mayor énfasis en las categorías propias del género dramático y en el análisis como componente funcional.
- El profesor deberá detenerse en actividades demostrativas para que, a partir de estas, el alumno sea capaz de llegar al correcto análisis de la obra dramática, aplicando los conocimientos que posee de teoría literaria.
- El alumno debe tener claro que al tener el tema un carácter conceptual, puede determinarse al finalizar el estudio de la obra en cuestión y puede adelantarse a medida de que avanza el análisis, según la obra, según el diagnóstico de los alumnos y según los conocimientos de crítica y de teoría literaria que posean.
- Debe verse claramente en la concepción de los ejercicios, el tránsito por los tres niveles de comprensión textual (reproductivo, crítico-valorativo y el constructivo-creativo).
- Realizar, luego de la dramatización de la obra, una valoración de la misma.

Los criterios, de manera general, giran en torno a la necesidad que existe de lograr el correcto análisis de las obras dramáticas en el preuniversitario, además de la necesidad de desarrollar de un modo más eficiente, la preparación integral de los estudiantes. Todos esos criterios se tuvieron en cuenta para la aplicación y perfección del sistema de tareas de aprendizaje.

3.3 Valoración cualitativa de la puesta en práctica de la propuesta

Después de aplicada la propuesta a la muestra seleccionada y haber analizado los resultados de la misma a lo largo del curso escolar, puede afirmarse que los estudiantes son capaces de distinguir el género dramático de los otros, sin dificultad. Han demostrado su capacidad al determinar que los problemas que se plantean en este género son más agudos, ya que aquí el dramaturgo hace una crítica muy detallada de la realidad socio-histórica. El alumno reconoce que los personajes en el género dramático llevan a la reflexión de una forma más directa, lo cual está facilitado por la representación que va más allá del texto leído; esto le permite una toma de partido ante las diferentes situaciones dramáticas con las que se familiariza.

El estudiante tendrá la posibilidad, una vez que conozca la obra y se encuentre con la puesta en escena, de emitir criterios valorativos desde dos puntos de vista: la psicología del personaje y la del actor que lo interpreta, ya que el apoyo visual hace más humano al personaje, lo acerca al espectador. Durante la dramatización, el alumno será capaz de comprobar si se cumple las normas de la educación formal que es imprescindible entre los actores: el personaje-actor debe esperar el turno de sus parlamentos.

El estudiante no podrá olvidar que las obras dramáticas son producidas con un fin literario-espectacular, o sea, que van más allá de ser un texto exclusivamente para ser leído. Siempre se tendrán en cuenta durante el espectáculo teatral la importancia de las luces, el vestuario, el maquillaje, el sonido, la ubicación de los actores en el escenario, el desarrollo de la acción, la llegada al punto climático, etc.

Conclusiones

En el sistema de tareas de aprendizaje propuesto puede verse claramente, además, el vínculo indisoluble entre la lengua y la literatura. Esta estrecha vinculación influye de manera positiva en el desarrollo de las habilidades generales y específicas, propias de la asignatura. La ejercitación de los contenidos de teoría literaria y los lingüísticos en función del texto literario (estilística) durante el análisis literario, favorecen la frecuente práctica verbal de los alumnos para exponer sus conocimientos y opiniones. De esta forma se evidencia la lengua en función de la literatura, exigencia de la enseñanza en el preuniversitario de hoy.

Otra cuestión palpable en la propuesta didáctica es la presencia de los componentes funcionales de la clase de español - literatura: comprensión, análisis y construcción. En función de lograr el desarrollo de habilidades en los estudiantes, dichos componentes se concretan en los ejes de organización de los contenidos: literatura, estructuras lingüísticas en uso, normativa y lenguaje y comunicación.

Además, en los ejercicios se observa una atención priorizada al correcto uso de las macrohabilidades (escuchar, leer, escribir, hablar), lo que contribuye al desarrollo de las habilidades de la lengua y al empleo del lenguaje como medio de cognición y comunicación en los estudiantes. En la fundamentación del sistema de tareas de aprendizaje no se declara la atención a los estudiantes talentosos como propósito definido; sin embargo, desde el punto de vista metodológico el sistema de tareas de aprendizaje sí concibe la oportunidad de que estos alumnos logren el desarrollo de los conocimientos y las habilidades en el análisis literario. A partir de la relación de creciente complejidad que posee el sistema de tareas de aprendizaje, los especialistas lograron percibir esta posibilidad.

Esta relación de creciente complejidad facilita la atención a la diversidad desde el tratamiento individual y grupal de los estudiantes, la atención a las diferencias individuales, sobre todo de los estudiantes talentosos, por lo que contribuyen a la apropiación de conocimientos sólidos y al desarrollo de habilidades y hábitos de estudio.

En particular, la atención a los estudiantes de altas capacidades o talentos constituye una expresión de la necesidad de conjugar la búsqueda de la excelencia con los principios de la equidad. La instrumentación del sistema de tareas de aprendizaje permite la estimulación, entre otros, de los intereses cognoscitivos de los escolares y es una contribución al desarrollo de sus habilidades e inclinaciones hacia la investigación científica, esto último puede verse claramente en las tareas del *Subsistema 3*, debido a que estas tareas de aprendizaje están diseñadas para su implementación fuera del contexto del aula, donde el estudiante sea capaz de autogestionar su conocimiento a partir de la búsqueda bibliográfica, y, de esta manera, crear nuevas concepciones acerca del género dramático, así como establecer comparaciones entre lo investigado por sí mismo y el contenido recibido en clases.

Finalmente, al tener en cuenta a los estudiantes con altas capacidades en el aprendizaje, se considera que este puede contribuir a la construcción del conocimiento en el resto de sus



compañeros de clase. Su actividad de autoestudio puede fomentar o incentivar esta actividad docente en la masa estudiantil donde están insertados.



Referencias

- Ahmed, I. (junio, 2022). Definición de Teoría Literaria. *Definición ABC*. <https://www.definicionabc.com/general/teoria-literaria.php>
- Barreras, A., y Hernández, L. (2012). ¿Cómo motivar el aprendizaje en los profesores en formación para preuniversitario? *Revista Mendive*, 10(4), 370-380.
- Campos, E. (2006). *Estrategia metodológica para la preparación de alumnos que participan en concurso de Español-Literatura en preuniversitario* (Tesis de Doctorado, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas) <http://dspace.uclv.edu.cu:8089/handle/123456789/7452>
- Castillo, A. (2017). *El tratamiento de los contenidos de teoría literaria en obras del género dramático en décimo grado*. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Garriga, E. (2013). La enseñanza de la literatura. En A. Roméu (Ed.), *Didáctica de la Lengua Española y la Literatura, T. II*. (pp. 66-121). Pueblo y Educación.
- Hernández, J. (2011). *Introducción a los estudios literarios*. Pueblo y Educación.
- Herrera, R. (2013). La teoría literaria: apreciación y análisis del texto literario. En B. Pérez (Ed.), *Estudios Literarios* (pp. 65-97). Pueblo y Educación.
- Lorences, J. (2007). *Aproximación al sistema como resultado científico*.
- Liang, L. (2008). Task - Driven and Objective - Oriented Hierarchical Education Method: A case Study in Linux Curriculum. *Actas de IEEE International Symposium on IT in Medicine and Education*. 316-318
- Montaño, J. (2012). *(Re) novando la enseñanza del español y la literatura*. Pueblo y Educación.
- Nápoles, D. (2010). *Sistema de actividades para el reforzamiento del valor responsabilidad en los estudiantes de la Escuela de Hotelería y Turismo “Hermanos Gómez”*.
- Rodríguez, M. (2001). *Tiempo con Shakespeare*. Pueblo y Educación
- Timoféiev, L. (1979). *Fundamentos de teoría de la literatura*. Editorial Progreso.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.

Copyright (2023) © Armando Castillo Acevedo, Eraidá Campos Maura, Diana L. Cárdenas Caballero y Maylín Moreno Borroto



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Memoria oral de las leyendas de la ciudad de Mira de la provincia del Carchi y sus implicaciones en la sociedad local moderna

Oral memory of the legends of the city of Mira in the province of Carchi and their implications in the modern local society

Fecha de recepción: 2022-09-27 • Fecha de aceptación: 2023-03-30 • Fecha de publicación: 2023-05-10

Darío Gabriel Arboleda Jordán

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra, Ecuador

dgarboleda@pucesi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-1154-7292>

Resumen

La investigación busca determinar las implicaciones de la memoria oral de la ciudad de Mira de la provincia del Carchi, Ecuador, en su sociedad actual. Se emplea un enfoque cualitativo, etnográfico al dialogar y convivir con la comunidad, con dos grupos de informantes, los usuarios del Programa de Apoyo para el Adulto Mayor, para conocer los aspectos originarios sobre la memoria oral de las leyendas de Mira y de un segundo grupo comprendido por estudiantes de los años superiores de los dos colegios de la ciudad, para tener el enfoque de la generación actual y poder contrastar dos puntos de vista.

Como resultado, se observa que la nueva generación está al tanto de su memoria oral y con ello de sus leyendas y tradiciones, que en esencia no han cambiado con el pasar del tiempo; dichos coloquiales, costumbres, hábitos y comportamientos que fueron iniciados por generaciones

anteriores. Se determina que es importante mantener viva la tradición y memoria, misma que se considera parte esencial de la sociedad mireña actual y una manera de proyectarse a un futuro inminente lleno de cambios permanentes.

Se concluye que se puede determinar un punto inicial para generar nuevas alternativas de conservación y difusión de la memoria oral de un pueblo.

Palabras clave: historia, leyenda, brujas, memoria oral, Carchi

Abstract

The research seeks to determine the implications of the oral memory of the city of Mira in the province of Carchi, Ecuador, in its current society. A qualitative, ethnographic approach is used to dialogue and coexist with the community, with two groups of informants, the users of the Support Program for the Elderly, to know the original aspects about the oral memory of the legends of Mira and a second group comprised by students of the superior years of the two schools of the city, to have the approach of the current generation and to be able to contrast two points of view.

As a result, it is observed that the new generation is aware of its oral memory and with it its legends and traditions, which in essence have not changed over time; colloquial sayings, customs, habits and behaviors that were initiated by previous generations. It is determined that it is important to keep tradition and memory alive, which is considered an essential part of the current Mireño society and a way to project itself into an imminent future full of permanent changes.

It is concluded that it is possible to determine an initial point to generate new alternatives for the conservation and diffusion of the oral memory of a town.

Keywords: history, legend, witches, oral memory, Carchi

Introducción

Para los ecuatorianos, el mantener una reunión familiar un fin de semana en casa de alguno de sus miembros es tradicional y hasta fundamental, se podría decir; es una rutina que mantiene viva la familia. En ese espacio se desarrollan varias actividades conjuntas entre grandes y pequeños, entre los jóvenes y ancianos de la casa; muchas historias y vivencias se comparten, el conocimiento es transmitido por medio de la palabra hablada. En muchos casos es un espacio de sabiduría que se manifiesta de manera espontánea y puede llevar una carga emocional muy fuerte para unos y otros en la familia. Lo que busca esta investigación es conocer la base de ese conocimiento y tradición oral en la sociedad de la ciudad de Mira en la provincia del Carchi al norte del Ecuador, y, con esto, poder determinar la implicación de estas memorias en la generación moderna de la ciudad, es decir, en los jóvenes de entre 16 a 18 años.

La investigación resultante de la recopilación de información por medio de diferentes herramientas suele ser plasmada en diversos soportes, todos ellos funcionales, y, en la mayoría de los casos, al alcance de todo aquel que esté interesado en ella. Debido a todo lo ocurrido desde casi dos años en el mundo y según La Asociación de Editores Estadounidenses (universo abierto, 2021) la venta de publicaciones editoriales digitales en abril del año pasado se incrementó, en relación al mismo mes del año 2020, un 43.7% en todas las categorías analizadas, de lo cual el 12.3% corresponde a libros digitales o *ebooks* disponibles a un *click* de distancia por medio de un lugar de compra especializado en la red. La misma fuente muestra que los libros de bolsillo aumentaron su comercialización un 33.8%, los libros de pasta dura un 37.3% y la descarga digital de material editorial un 8.5% (universo abierto, 2021). En cada caso, esta información da la pauta y permite tener una idea sobre la importancia del manejo de la tecnología en este aspecto de la cotidianidad humana.

Con lo antes dicho, es sencillo tener claro que las herramientas avanzadas de comunicación y de información permiten acercar a las personas, no solo por cuestiones de relacionarse entre ellas, sino también motivadas por el conocimiento que otros poseen; y permite formular un cuestionamiento sencillo, ¿Qué implicaciones tiene la memoria oral en el desarrollo de una sociedad en la que la tecnología avanza muy rápidamente? El desarrollo del presente trabajo investigativo busca establecer una respuesta a esta interrogante por medio de la recopilación de datos e información oral de dos grupos de personas de diferentes edades en una misma comunidad con base en las historias de su pueblo.

Como parte de la recopilación de información y documentación para el desarrollo de este estudio, se ha llegado a encontrar propuestas previamente elaboradas en diferentes contextos del Ecuador, relacionadas exactamente con la memoria oral de un grupo social, entre ellas se destacan tesis de maestría, artículos científicos y material editorial publicado en diferentes soportes, tanto físicos como digitales; sin embargo, existen dos que resaltan sobre los demás y que se enfocan en la misma comunidad de estudio del presente proyecto, la ciudad de Mira de la provincia del Carchi.

El primer material es un libro que cuenta la historia de la ciudad, denominado *Memorias de Mira* escrito por Muñoz (2003), este texto recorre la historia del pueblo, que data desde la fase

de desarrollo regional, hasta cuando obtuvo su autonomía y se oficializó como cantón con el nombre Mira, el texto contiene no solo historia del cantón, sino también referencias a sus fiestas, canciones, refranes, juegos entre otros relatos recopilados durante su vida, la autora es residente nacida en la ciudad tema de su libro y toma como base la memoria oral de varias personas que colaboraron en el momento de desarrollo de su investigación.

El segundo material que destaca sobre el tema es una tesis de maestría en estudios de la cultura de la Universidad Andina Simón Bolívar cuya autora es Amaranta Pico Salguero, fue publicada en 2013 y lleva como título *Voladoras: la red invisible del relato*, en sus páginas la autora hace un recorrido inicial por el relato sobre las brujas, contextualizando su presencia como personas principalmente mujeres de gran sabiduría y conocimiento de lo fantástico, lo místico y espiritual y también de la sanación por medio de elementos propios de la naturaleza.

En los casos nombrados, el eje central de los relatos o memoria oral de este pueblo de la sierra norte del país, son las brujas, mismas que toman el nombre de voladoras, y, que como se verá más adelante en este documento, son ideadas de una manera muy particular por las personas, no sólo del cantón Mira, sino de otras comunidades de los alrededores que comparten varias memorias al respecto.

El ser humano es cambiante y es posible afirmar que, sin esa capacidad de adaptación y mejora continua, la humanidad no estaría en el punto de desarrollo actual y no sólo el ser humano como ente individual o colectivo cambia de acuerdo a su experiencia, el entorno, su contexto personal, familiar, comunal también cambia y se adapta según las necesidades o circunstancias que lo rodean. La memoria oral es parte de ese contexto, en cuanto a aspectos culturales se refiere y también se adapta para no desaparecer. “Es una materia viva que parte de la experiencia subjetiva, se recrea y transforma según los contextos, intereses y poderes del presente” (Archila, 2017, p.24) para proyectarse en el tiempo y buscar la manera de prevalecer con el único objetivo de ser esa base firme y etérea al mismo tiempo para impulsar a las nuevas generaciones, ya sea de manera individual o colectiva.

Para concluir este apartado, es necesario mencionar que el principal objetivo de este trabajo de investigación es el determinar una idea aproximada sobre las implicaciones que tiene la memoria oral de la ciudad de Mira en la generación actual que recorre las calles de la ciudad y que se reúne casi en los mismos espacios en los que lo hacen sus abuelos para conversar sobre su día y las novedades que han ocurrido a propios y extraños.

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque descriptivo, se centra en la ciudad de Mira de la provincia del Carchi, localizada a 92 Km. al sur de la ciudad de Tulcán, cabecera cantonal que lleva el mismo nombre, asentado en un mirador natural. Tiene una población de 2.896 habitantes (1.380 hombres y 1.516 mujeres) y una extensión de 581,69 Km² (INEC, 2001). Se ubica en el sector occidental de la provincia y limita al norte con el cantón Tulcán, al oriente con los cantones Espejo y Bolívar, al occidente con las provincias de Imbabura y Esmeraldas y al sur con la provincia de Imbabura (Prefectura del Carchi, s.f).

El estudio se encamina hacia dos grupos de informantes, los estudiantes de sexto curso de la Unidad Educativa Fiscomisional “León Ruales” y a la Unidad Educativa Carlos Martínez Acosta de la ciudad de Mira y con un grupo de adultos mayores que acuden al grupo de apoyo del Centro de Apoyo al Adulto Mayor. Esto para tener los dos puntos de vista “opuestos” sobre la memoria oral de la ciudad, el primero que posee una visión moderna de la cultura local y que poseen un conocimiento y dominio de la tecnología en aspectos de comunicación e información; y el segundo en cambio por ser la fuente de información de la memoria oral del pueblo de Mira.

Los estudiantes de los colegios de la ciudad comprenden alrededor de 100 personas, con los cuales se consideró y aplicó un instrumento en formato de encuesta con preguntas cerradas y por la facilidad de tener a todo el grupo reunido fue posible encuestarlos a todos en un lapso de dos días. Con el grupo de informantes adultos mayores no fue posible realizar un proceso similar debido a que el inicio de la pandemia coincidió con el cronograma de la presente investigación y provocó un retraso considerable en la recopilación de información. Al pasar el tiempo fue posible tener un acercamiento con cinco familias de la ciudad de Mira quienes apoyaron la investigación con sus relatos e información histórica de sus memorias. Con ellos fue posible conversar mediante video conferencias con base en un cuestionario básico, fueron utilizadas cinco preguntas a manera de guía, únicamente con el objetivo de iniciar el diálogo y permitir que la conversación fluyera de acuerdo con el momento y las personas participantes.

La investigación cualitativa busca acercar al investigador con la comunidad y resaltar las características más importantes del proceso con un proceso basado en el diálogo o la interacción directa con los informantes de un proyecto, entre otros aspectos, genera una comunicación mucho más efectiva y hasta cierto punto mucho más afectiva y sincera, lo menciona Balcázar et al. (2013) que metodológicamente se basa en establecer un diálogo entre las creencias, las mentalidades y los sentimientos de las personas y los grupos sociales, los cuales son base del análisis desarrollado para generar nuevo conocimiento sobre las personas y la sociedad.

El resultado de este proceso de estudio terminó siendo muy interesante, lleno de información común, obtenido de fuentes diversas; al combinar la información puntual de los estudiantes de colegio con la memoria de las personas mayores se tiene las dos caras de la misma historia, dos puntos de vista de un elemento que muchos no lo conciben como parte de la memoria oral, es decir no lo relacionan como parte importante de su cultura y tradición, lo manejan como algo que han aprendido de parte de sus familiares y amigos; sin embargo desde el punto de vista de los adultos mayores, la oralidad es parte fundamental de su ser, es lo que les hace parte de la cultura de Mira, lo llevan y divulgan con orgullo, tal como lo hicieron sus antepasados en la España del siglo XIX.

Resultados

Luego de la aplicación de los instrumentos de recolección de información y más allá del simple proceso de llenar una encuesta o plantear una entrevista con personas que se conocen previo al estudio; el resultado del presente trabajo ha sido de una riqueza que no se puede calcular con cifras y enmarcar en un grupo establecido con características similares entre todos sus

integrantes. Cada miembro de los grupos de informantes es una persona totalmente diferente a las demás, es posible que se pueda establecer convenios entre sus maneras de ver y vivir la cultura, más sin embargo, al final de la historia cada uno presenta características muy marcadas y distintivas en sus formas de ser.

La cultura es parte fundamental de la identidad de un pueblo y como tal evoluciona con el pasar del tiempo, nace del ser, evoluciona con él y puede llegar a perderse de la misma manera que uno de los integrantes de la sociedad. “El rescate de la historia oral de los pueblos está encaminada en lograr un conocimiento más detallado de las vivencias personales, de grupo o local” (Peppino, 2005, p.1), con lo cual es posible tener una visión estimada del grupo social y sus maneras.

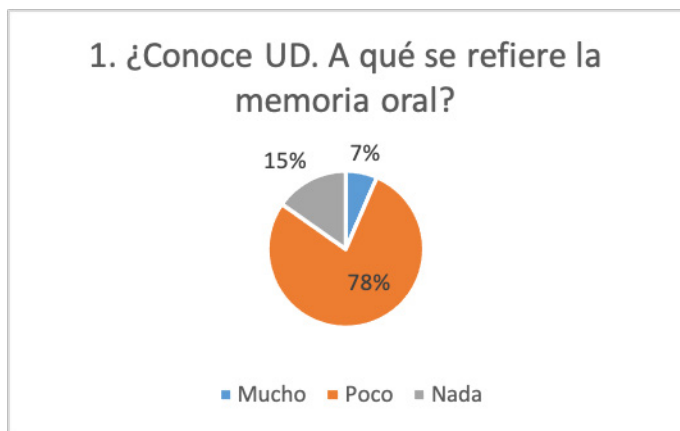
La memoria oral es una de las bases de la transmisión de conocimiento alrededor del mundo, es posible decir que el ser es humano porque puede transmitir sus conocimientos por medio de la palabra hablada de una manera tan básica y sencilla como compleja puede ser cada persona. Tal como lo escribe Mateo (2004):

La transmisión oral ha sido desde el comienzo de la historia de la humanidad, la más tradicional forma de conservar la memoria colectiva. Antes de que se escribiera la historia, la narración oral transmitía la propia visión de los hechos relevantes de la comunidad (p.123).

Al respecto de esto y como parte inicial del estudio realizado con el primer grupo de informantes, es necesario presentar los resultados obtenidos luego de aplicado el instrumento de recolección de información. Se estructuró un cuestionario cerrado con diez preguntas de temática relacionada con el eje central de la presente investigación. Primero se tenía que conocer si los estudiantes sabían lo que significa la memoria oral, se obtuvieron los siguientes resultados que se muestran a continuación.

Figura 1

Primera Pregunta del Cuestionario a Estudiantes de Secundaria de la Ciudad de Mira

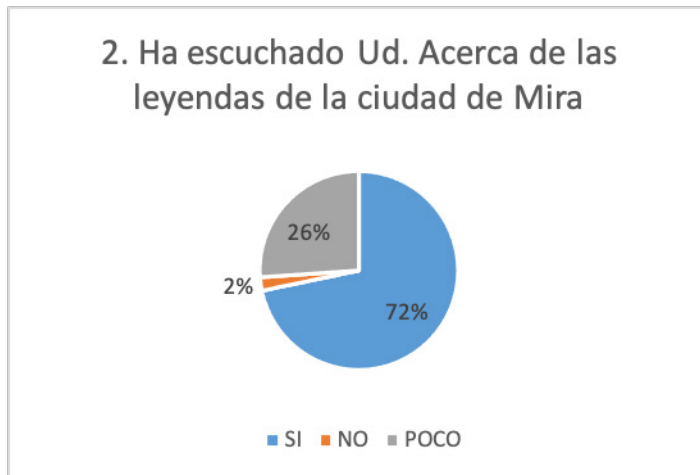


Nota. Se consultó sobre su conocimiento al respecto de lo que es la memoria oral de un pueblo.

Como se evidencia en la *Figura 1*, de acuerdo al resultado obtenido existe poco conocimiento sobre el concepto de memoria oral, resultado que se contrapone al de la siguiente pregunta.

Figura 2.

Segunda Pregunta del Cuestionario a Estudiantes de Secundaria de la Ciudad de Mira



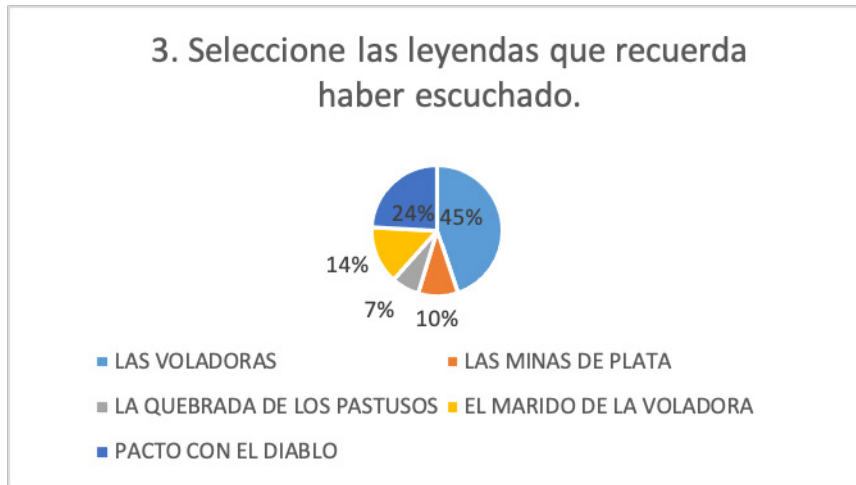
Nota. Consultando directamente sobre su conocimiento al respecto de lo que es las leyendas de la ciudad.

En este caso la respuesta de un 72%, como se muestra en la *Figura 2*, lo que evidencia que si conocen sobre las leyendas de la ciudad de Mira, esto genera una reflexión con relación a la pregunta anterior y demuestra que existe una confusión entre la terminología que se emplea con el grupo social; no reconocen el término de memoria oral; sin embargo, son parte de ello y lo siguen reproduciendo conforme al mismo patrón en cada generación.

Por otro lado, un porcentaje reconoce que es poco su conocimiento sobre las leyendas de la ciudad, se pudo determinar que se debe a la falta de contacto con personas adultas mayores en el centro de sus familias, debido a diferentes causas. Se puede concluir que, al no existir una fuente de información oral en cada hogar, la pérdida de este bien inmaterial podría llegar a perderse con el pasar del tiempo si no se establecen alternativas de difusión que estén al alcance de todos los involucrados.

Figura 3.

Tercera Pregunta del Cuestionario a Estudiantes de Secundaria de la Ciudad de Mira

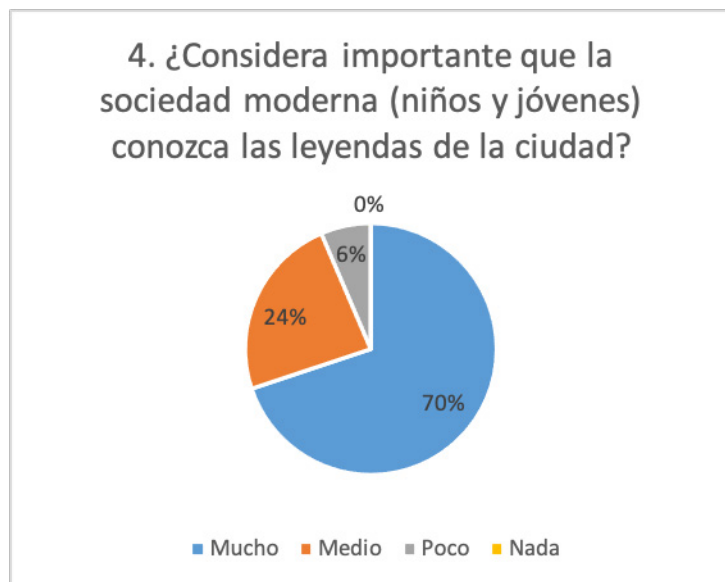


Nota. Esta está enfocada puntualmente en las leyendas que el grupo de informantes conoce.

Para formular esta pregunta se realizó una recopilación de información previa para conocer los relatos que los adultos mayores cuentan y transmiten a las nuevas generaciones, se presentaron cinco opciones y se dejó a criterio de los encuestados el elegir una o varias opciones. Las personas encuestadas afirman tener conocimiento de todas las leyendas que encierra la ciudad de Mira, la mayoría concuerda en que la más reconocida o la más recordada es la de Las Voladoras, famosa en la parte Norte del país (ver *Figura 3*). Sin embargo y de cierta manera en contraste con la respuesta anterior, la siguiente pregunta cuestiona sobre la importancia de difundir las leyendas de la ciudad entre su población más joven.

Figura 4.

Cuarta Pregunta del Cuestionario a Estudiantes de Secundaria de la Ciudad de Mira

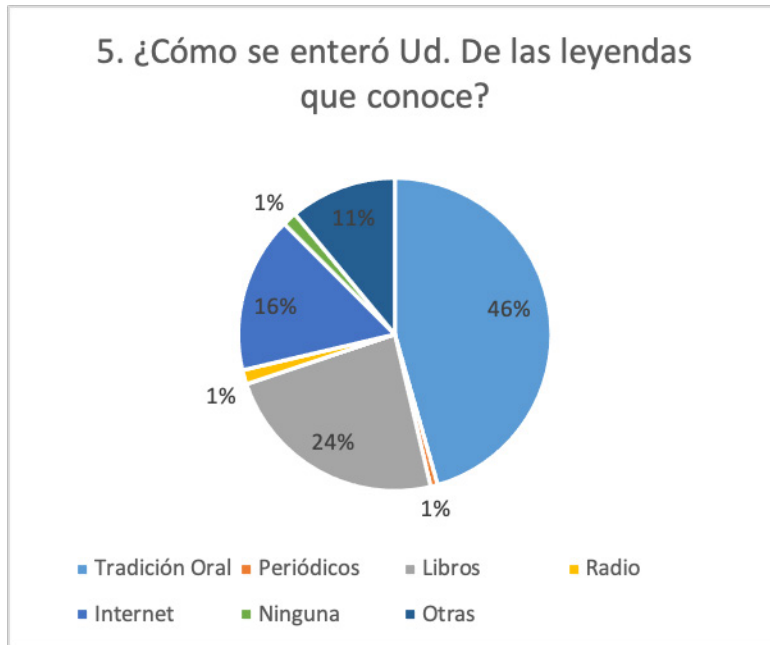


Nota. Enfocada en la importancia que le dan a la difusión de las leyendas entre los jóvenes y niños de la comunidad.

Se puede decir que es un tanto obvio el resultado obtenido en esta pregunta, pese a esto, lo que llama la atención, y en lo que se debería enfocar un nuevo proyecto de investigación, es que un 60% en conjunto considera poco importante la divulgación de este tipo de información entre la población de niños y jóvenes de la ciudad de Mira, como se puede ver en la *Figura 4*. Quizá las fuentes de información al respecto deberían tener nuevos y llamativos soportes o alternativas de difusión que incluyan a los actores de los relatos o su representación vívida o quizá el empleo de tecnologías de información digital sea una alternativa que complemente el relato hablado de los abuelos de la comunidad. Y al respecto de los medios de información por los cuales los jóvenes han obtenido este conocimiento, se presenta la siguiente pregunta, de igual manera con varias alternativas y la posibilidad de seleccionar varias opciones a la vez.

Figura 5

Quinta Pregunta del Cuestionario a Estudiantes de Secundaria de la Ciudad De Mira



Nota. Sobre los medios de información relacionados con las leyendas.

Como se observa en la *Figura 5*, en esta pregunta los encuestados concuerdan en que el medio de la tradición oral tiene mucha importancia y mayor acogida en la sociedad local, señalaron que sus maestros, sus abuelos y los padres en casa transmiten los hechos de forma directa y expresiva generando un recuerdo claro de cada una de ellas y sin la garantía de que éste se mantenga vivo o que se siga transmitiendo de la misma manera en las nuevas generaciones.

Figura 6.

Sexta Pregunta del Cuestionario a Estudiantes de Secundaria de la Ciudad de Mira

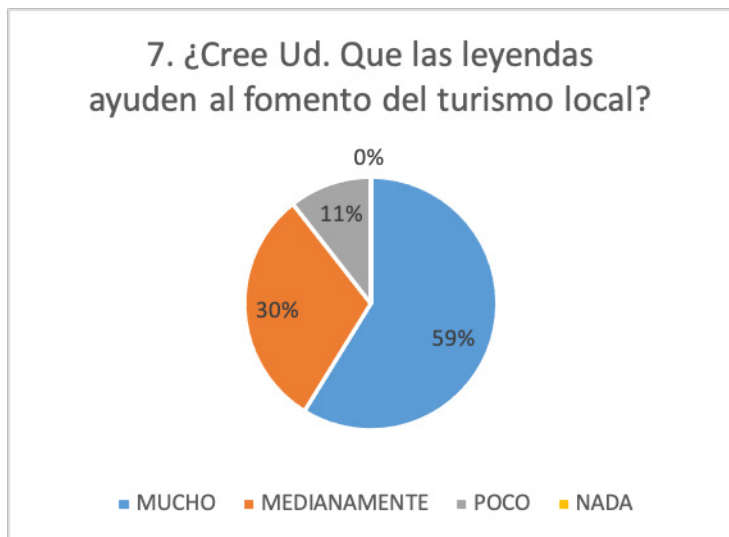


Nota. Relación de importancia entre las leyendas y la imagen cultural local.

Es probable que una alternativa para mantener viva la memoria oral de un pueblo sea enfocarse en su revalorización y empleo para solidificar la imagen que el resto de la sociedad tiene de ese grupo específico. Como se puede ver en la *Figura 6*, el grupo de informantes concuerda en que las leyendas son parte fundamental de la construcción de identidad de su pueblo, reproducen la cultura y mantienen vivo el sentido de pertenencia de la población hacia su lugar de origen, lo que genera una mayor presencia, y, a la larga, puede significar un recurso importante para sectores económicos de la sociedad, como lo es el turístico.

Figura 7.

Séptima Pregunta del Cuestionario a Estudiantes de Secundaria de la Ciudad de Mira



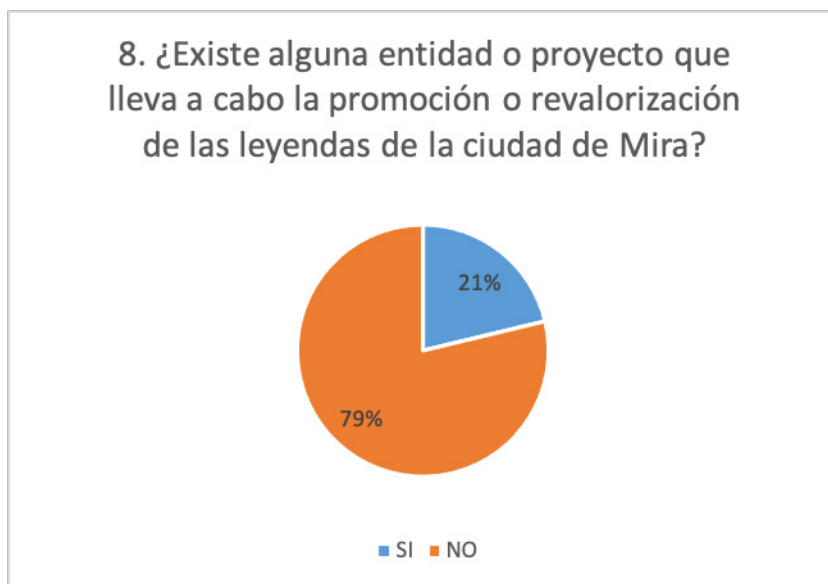
Nota. Sobre el apoyo al turismo local por medio de las leyendas.

Dependiendo del proceso que se pueda realizar, la memoria oral de un pueblo puede ser empleado como recurso para la generación de visitas a la ciudad y ponerlo en el centro de reunión de personas que gustan por conocer la cultura de un pueblo por medios no tradicionales y con fuentes alternativas. La respuesta a esta pregunta fue gran parte positiva (ver *Figura 7*), los encuestados consideran que la tradición oral, los relatos, las leyendas y todo lo que nazca de la memoria colectiva generaría un aporte al desarrollo del turismo local, por ser parte del folklore narrativo y estar dentro del concepto de patrimonio cultural intangible generado por el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural, suponen que al ser transmitidos despiertan la curiosidad del turista y lograría dinamizar la actividad en el sector norte del país.

Para terminar con esta parte del estudio, se cuestionó sobre el conocimiento que tiene el grupo encuestado al respecto de las prioridades de las autoridades locales sobre proyectos o similares enfocados en la divulgación o promoción de las leyendas de la ciudad como parte importante de la cultura local o como alternativa viable a ser empleada en la captación de recursos económicos para la comunidad. La pregunta planteada arroja los siguientes resultados que se muestran en la *Figura 8*.

Figura 8.

Octava Pregunta del Cuestionario a Estudiantes de Secundaria de la Ciudad De Mira



Nota. Al respecto de organizaciones o proyectos que se enfoquen en aspectos culturales de este tipo en la ciudad.

Es muy clara la posición de las personas encuestadas, el porcentaje minoritario hizo referencia como aporte a la cultura local el material editorial titulado “Memorias de Mira” desarrollado por la señora Muñoz (2008) y a algunos sitios en la red con información referente.

En este punto de la presentación de resultados es necesario realizar una pausa de análisis y reflexión. Se tiene los resultados de la recolección de información con un grupo de jóvenes estudiantes de secundaria cuyas edades oscilan entre los 17 y 18 años, mismos que conocen sobre la cultura local, cuando menos hablando de las leyendas de la ciudad; existen otros aspectos de la memoria oral de la ciudad de Mira que también son bien recordados por la mayoría de los jóvenes, como son las costumbres de finados, los clásicos y temidos *remedos de fin de año*, las fiestas religiosas de la Virgen de la Caridad, entre otros.

Todo en conjunto forma parte de la vida cotidiana de la ciudad y ha trascendido más allá del cantón, extendiéndose por toda la provincia del Carchi e Imbabura, y, en algunos pocos casos, hasta Pichincha, siempre existe un mireño que cuenta sus historias y anécdotas, ya sean propias o tomadas de la cultura popular de su pueblo.

Por lo general, los jóvenes tienen toda esta información en su consciente y en muchos casos no recuerdan exactamente detalles de las historias como los personajes secundarios, que pueden ser cualquier vecino o conocido y tampoco de los lugares exactos en donde ocurrieron los diferentes hechos relatados por sus padres o abuelos en las reuniones o fiestas comunes o privadas. Todo esto forma parte importante de ellos y su desarrollo; sin embargo, no es posible asegurar que la

esencia de cada aspecto de las leyendas y también de las tradiciones de la ciudad de Mira se mantenga intacta con el pasar del tiempo.

Con los siguientes párrafos se completa el estudio realizado, esta vez con el grupo de personas de los abuelitos y no tan abuelitos de la ciudad de Mira, mismos que en algunos casos permanecen ahí y en otros han tenido que salir a otras ciudades por motivos de trabajo o estudio formal. Se había mencionado anteriormente que fue posible conversar con cinco familias en la mayoría de los casos, y, en otros, con al menos un representante de ellas, abrieron de manera virtual la puerta de sus hogares y compartieron sus memorias.

Con este grupo de informantes el proceso de recopilación de información fue distinto al empleado con el primero. Con los representantes de las familias, con los abuelitos que compartieron un tiempo con los investigadores se realizó un diálogo que se basó en cinco preguntas, todas enfocadas en su memoria, en la oralidad que mantienen como mireños y que han compartido con sus familias y amigos a lo largo de su vida.

Lo primero que salta en la conversación es el tema de las brujas, y que como menciona la señora Inés, el término bruja, tal cual se lo puede idear a esta altura de la vida, es mal empleado en el contexto de la leyenda específica de Mira, “se les dice que son brujas porque algunas vecinas del barrio se enteraban antes que nadie de las noticias y cosas que pasaban, no sólo en Mira sino también con la familia o amigos que tenían en otras ciudades”, de esta manera inicia un relato sobre las voladoras de Mira la señora Inés en una comunicación personal, a su vez, añade que “así se llaman, no son brujas, son voladoras porque algunos les han visto volar y sin escoba...” entre risas comenta y realiza esta aclaración importante que contextualiza toda la historia. Una bruja, o al menos la idea de bruja que es posible visualizar es muy bien definida y tiene características sencillas de imaginar, tiene un gran sombrero en punta, son referentes de fealdad física por la maldad que posee su interior, usan ropa muy oscura, practican la magia negra y claro que vuelan, pero con la ayuda de una clásica escoba, es decir una idea muy de Hollywood o de relatos también, pero de otros continentes.

“Las voladoras son mujeres bellas y muy sabias que saben cómo utilizar las plantas para curar o hechizar parejas para que dejen de pelear o a los hermanos para que se respeten y apoyen” comenta la señora Inés al respecto de la diferencia entre una bruja y una voladora de Mira y continua que “no son malas personas, pero si muy entrometidas en las cosas que las rodean, por eso llevan y traen las noticias del pueblo, de sus amigos o de la familia o del vecino y la vecina, no usa escoba para volar sólo una frase” o hechizo “que dicen antes de saltar del tejado de las casas para elevarse por el cielo, por lo general en la noche cuando nadie les ve, ellas dicen de villa en villa y de viga en viga, sin Dios ni Santa María y vuelan”, explicó.

Al ser relatos de la memoria oral de un pueblo, existen variantes en aspectos importantes de las historias que son contadas, para Don José, otro habitante de Mira, “las voladoras no son malas personas, pero sí que persiguen a los que se aventuran en las noches luego de tomarse unos tragos de tardón”, una bebida a base de licor fuerte de caña, jugo de naranja y azúcar, muy tradicional en la localidad de Mira, “y que deciden salir de donde sea que estaban para regresar a sus casas y en el camino se topan con las voladoras”, según este relato, las voladoras atrapan y

se llevan a los “pobres hombres” que se encontraron en su camino y los tienen amarrados en su casa hasta que se les pase los efectos de la dulce bebida. En épocas antiguas, muchos habitantes de Mira justificaban su ausencia con el relato anterior, que fueron víctimas de secuestro por una de las voladoras, y, que, por tal motivo, no se sabía nada de ellos en su casa por varios días.

En palabras de la señora Martha “la belleza e intuición de las mujeres de acá es lo que provoca la imaginación de historias sobre nosotras, no somos brujas, sólo muy atentas a los detalles y perspicaces ante cualquier situación”. La tradición oral de las voladoras de Mira no se limita a las calles de la ciudad y sus alrededores, ésta se extiende hasta las localidades de Urcuquí y Pimampiro en la provincia de Imbabura, debido a que, en estos lugares, los relatos de las voladoras también son comunes y mantienen detalles muy similares a los relatados anteriormente, de ahí que las noticias llegaban muy pronto a las ciudades, en lugar de tardar varios días en conocerse entre los habitantes.

Otros elementos característicos surgen de los relatos anteriores, la bebida el tardón, famoso y muy apreciado entre los habitantes de la ciudad, los hechizos que convierten en mano de plátanos o gallo para hacer un caldo a los que se arriesgan a salir luego de tomar con los amigos, la facultad de volar, las características físicas de las protagonistas de este relato son algunos de los elementos complementarios de la memoria oral de la ciudad de Mira.

A esta leyenda se suman otras de igual importancia y valor cultural que son poco conocidas y que bien valen la pena ser difundidas para que tengan una oportunidad de mostrarse a otros grupos, culturas y permanecer en la mente de las personas. “Mira es un pueblo pequeño, aún hoy nos llamamos por los apodos y no por nuestros nombres” reflexiona Don Victoriano, para quien la memoria oral es una manera de educar a los niños y mantener viva la idea de algo especial que ocurre en Mira y que vale la pena difundir, “a los jóvenes de ahora, a los que son de acá (refiriéndose a Mira) ya no les atrae mucho éstas historias, claro que las conocen, pero no les interesa mucho el seguir contándolas, aunque si les pregunta sobre lo que más recuerdan te hablan de las voladoras que convierten en gallos y manos de plátanos a los borrachos” termina diciendo Don Victoriano, con un semblante de nostalgia y alegría al recordar las historias que comparte con todo aquel que se lo pregunte.

Es importante resaltar que en este punto de la investigación la diferencia entre los relatos de un grupo de informantes y otro, no radica en las diferentes maneras de contar la historia, sino en la manera en que la cuentan. El grupo de adultos mayores de la ciudad cuentan cada relato como si fuese la primera vez que lo hacen y como si su oyente fuera la primera vez que la escucha, para ellos al contar las leyendas cuentan también la historia de su vida, cuentan experiencias ocurridas y es muy sencillo que se abarquen diversos temas en una misma conversación, es sencillo saltar entre relatos, épocas, personas y lugares, hablar de varios temas al mismo tiempo es muy común, y darse cuenta que cada historia que cuentan es una sola es la historia de su vida y de todo lo que quieren transmitir a sus hijos y nietos. Mientras que los jóvenes tienen esa historia en sus mentes, es parte común entre todos, un elemento de identificación comunal que se ha convertido en símbolo no sólo de la ciudad de Mira, sino también de otros pueblos y comunidades alrededor de ellos.

Conclusiones

“Es decir que la oralidad también concibe aspectos dinámicos y cambiantes que conceptualizan la dualidad del contexto social y lo lingüístico, y un ámbito impactado por este acontecer...” (Hernández, 2022, p.256).

Se inicia este apartado con la reflexión anterior, misma que claramente establece una posición al respecto de la oralidad en la cultura de los pueblos, la especie humana, antes de poseer el conocimiento de la escritura, antes la palabra escrita dominaba la palabra hablada, y, como la base de todo esto es el ser humano cambiante, la cultura en general toma el mismo camino.

Es posible mencionar que la cultura y cualquier manifestación de ésta es clave para la formación y mantenimiento de la identidad de una persona y de una comunidad, esto implica que la tradición o memoria orales de un grupo de personas forma parte de su personalidad, de su carácter y con esa base actúan y se proyectan a un futuro en el que contemplan varias alternativas de ser, siempre con humor y optimismo, pese a todas las situaciones que puedan estar atravesando.

Las leyendas de la ciudad de Mira siguen latentes en la memoria de sus habitantes, viejas y nuevas generaciones tienen una idea muy clara de ellas y de lo que significa el tenerlas presentes; sin embargo, se debe contemplar alternativas de apoyo a las casi nulas propuestas de difusión que se conocen y proyectar opciones para que sigan manteniéndose en la mente de las generaciones venideras. Alternativas soportadas digitalmente o con complementos entre lo tradicional de un libro y la aplicación de las tecnologías de información y comunicación, pueden ser bien recibidas por las personas y son también herramientas que pueden perdurar mucho más tiempo a comparación de la vida de los actores de cada relato.

La mayor implicación de la memoria oral de las leyendas de la ciudad de Mira es la responsabilidad de continuar con un legado que fue entregado por los antepasados de toda esa sociedad a la siguiente generación, implica que cada persona es responsable de seguir la tradición de los abuelos o maestros que en algún momento contaron una historia que se convirtió en leyenda, y, que a esta altura, forma parte del simbolismo mágico que tiene todo un pueblo y que comparte con otros. Implica que la identidad de la gente de la ciudad de Mira en la provincia del Carchi en Ecuador es propia y que tiene grandes diferencias con las concepciones de otros pueblos que hablan de los mismos temas y muestra una visión diferenciadora sobre la magia y la hechicería, el ocultismo y misticismo y plantea quizá que son sinónimos unos de otros ante la mirada de las personas que desde lejos las visitan y se integran de una u otra manera a su cultura.

Es necesario, con base en la información adicional recopilada y analizada para el desarrollo de este estudio, que se continúe con la idea planteada en el detalle de resultados, es decir, continuar con el desarrollo de productos alternativos para difundir y preservar el legado de la memoria oral que poseen las personas de la ciudad de Mira y con ello contribuir con el desarrollo cultural de un pueblo que se niega dejar de lado su historia y manera de ver y vivir la vida.

Por último, como reflexión personal, la memoria oral de un pueblo es parte fundamental de su historia, la escrita y la no contada de manera pública; somos una sociedad, un colectivo de

individuos o de personas que tienen diferentes objetivos y perspectivas de cada hecho que los rodea, su apreciación de la *realidad* es muy diferente de persona a persona, es cambiante y evoluciona como el ser que la mantiene. Sin embargo, se debe mantener una base firme de sus raíces de modo que no se alteren las esencialidades culturales de cada comunidad para que no se vean brujas en donde hay voladoras.



Referencias

- Archila, M. (2017). Memoria, verdad e historia oral. *Revista Controversia*, (209), 21-39. <https://doi.org/10.54118/controver.vi209.1094>
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, N., y Moysén, A. (2013). *Investigación Cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México
- Hernández, M. (2022). De la oralidad a las nuevas oralidades. Un estado del arte. *Revista Enunciación*, 27(2), 249–264. <https://doi.org/10.14483/22486798.19879>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2001). *VI Censo de Población y V de Vivienda*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Bibliotecas/Fasciculos_Censales/Fasc_Cantoniales/Carchi/Fasciculo_Mira.pdf
- Mateo, E. (2004). La recuperación de la memoria: la historia oral. *Revista TK*, 16, 123-144. <http://www.asnabi.com/revista/tk16/21mateo.pdf>
- Muñoz, C. (2008). *Memorias de Mira*. Cámara Ecuatoriana del Libro. <https://isbn.cloud/9789942015587/memorias-de-mira/>
- Peppino, A. (2005). El papel de la memoria oral para determinar identidad local. *Revista Casa del Tiempo*, 6, 6-11. <http://www.uam.mx/difusion/revista/junio2005/06.pdf>
- Pico, A. (2013). *Voladoras: la red invisible del relato*. Corporación Editora Nacional. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/4019>
- Prefectura del Carchi. (s.f). *Cantón Mira*. <http://www.carchi.gob.ec/2016f/index.php/informacion-cantonal/canton-mira.html>
- Universo Abierto. (abril 2021). *Aumento en la venta de libros en un 43% según el informe de la Asociación de Editores Estadounidenses*. <https://universoabierto.org/2021/06/29/aumento-en-la-venta-de-libros-en-un-43-segun-el-informe-de-la-asociacion-de-editores-estadounidenses/>

Copyright (2023) © Darío Gabriel Arboleda Jordán



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Storyjumper como herramienta digital para desarrollar la escritura creativa en educación general básica

Storyjumper as a digital tool to develop creative writing in general basic education

Fecha de recepción: 2023-03-07 • Fecha de aceptación: 2023-04-26 • Fecha de publicación: 2023-05-10

Andrea Nicole Bagua Shuguli

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

anbagua@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0546-347X>

Resumen

Las innovadoras herramientas digitales dentro de la educación sobresalen en todo su esplendor, dado que su uso potencializa la creación de nuevos y significativos saberes en las diferentes áreas educativas. Por esta razón, la presente investigación tiene como objetivo proponer StoryJumper como una estrategia innovadora para potencializar el pensamiento creativo. De manera que, se utilizó el método lógico deductivo con un enfoque cualitativo, siendo de carácter documental. En consecuencia, los resultados obtenidos muestran que, al hacer uso de herramientas conectadas a la tecnología, en cuanto a la producción de textos, permiten exponer la creatividad de los estudiantes incrementando su interés. Como parte de la revisión de bibliografía se evidenció que los alumnos, al no conocer aplicaciones innovadoras, presentaron un interés del 42.10% en sus actividades; pero al ser parte de este nuevo enfoque y entorno digital estas cifras suben a un 76.5%. De igual manera, el Ministerio de Cultura y Patrimonio presentó cifras sobre los hábitos de lectura, en donde los cuentos y las leyendas sobresalen en la preferencia de los estudiantes, por lo que el realizar actividades con diferentes perspectivas direccionadas a un mismo objetivo permitirá al alumno demostrar su creatividad y así mejorar su redacción, lectura y escritura en la producción de textos.

Palabras clave: herramienta digital, escritura, creatividad, producción y textos

Abstract

Innovative digital tools in education stand out in all their splendor, since their use potentiates the creation of new and significant knowledge in different educational areas. For this reason, this research aims to propose StoryJumper as an innovative strategy to enhance creative thinking. Thus, the logical deductive method was used with a qualitative approach, being of a documentary nature. Consequently, the results obtained show that, by making use of tools connected to technology, in terms of text production, they allow to expose the creativity of students, increasing their interest. As part of the bibliography review, it was evidenced that students, not knowing innovative applications, presented an interest of 42.10% in their activities; but being part of this new approach and digital environment these figures rise to 76.5%. Similarly, the Ministry of Culture and Heritage presented figures on reading habits, where stories and legends stand out in the preference of students, so performing activities with different perspectives directed to the same objective will allow students to demonstrate their creativity and thus improve their writing, reading and writing in the production of texts.

Keywords: digital tool, writing, creativity, production and texts

Introducción

El presente trabajo de investigación consiste en presentar una estrategia innovadora para la creación, continuación y motivación de cuentos en el área de lengua y literatura, con el fin de exponerlos y hacer uso de la lectura en conjunto (Romero, 2019).

Durante los últimos años, la escritura se ha vuelto monótona en el aula de clase, producto de métodos tradicionalista en donde los estudiantes presentan atención dispersa en la aplicación de normas ortográficas y sus derivados relacionados a la producción de textos. En ese sentido, Acurio (2020) en su investigación muestra porcentajes en donde se expone la escases de la escritura, mencionando lo siguiente: "los resultados obtenidos reflejan que existe un nivel bajo de escritura creativa, siendo el menos consolidado, el género dramático 4,8%, seguido del lírico 16,9 % y el narrativo 25,3 %".

Por tal motivo, la creación de textos; como por ejemplo cuentos; se ha convertido en una actividad compleja y el desarrollo de la imaginación en los mismos se encuentra limitada. En ese sentido, el uso de la tecnología permite a los niños expandir dicha creatividad, utilizando estrategias que logren llamar su atención y a la vez motivando a realizar actividades de manera divertida. En otras palabras, "la escritura creativa supone trabajar la producción de textos desde un enfoque diferente al tradicional" (Del Campo Juarez, 2020, p.8).

Es importante mencionar que la tecnología actualmente juega un papel fundamental en la sociedad, por tanto, en el ámbito educativo hay que usarla a favor del aprendizaje continuo. En tal sentido, StoryJumper "fomenta la creatividad en la expresión escrita, motiva a los estudiantes y desarrolla competencias lingüísticas, digitales y sociales" (Coconas, 2021, p.104); presentando una gama de opciones para desarrollar habilidades y destrezas en la creación de textos.

1.1 Producción de textos escritos

La escritura y la habilidad para producir textos son temas importantes en los primeros años de educación, ya que los pequeños están sumergidos en un mundo de letras, fonemas, palabras y oraciones, con el fin de construir escritos que contengan orden y continuidad. De manera que, en los siguientes apartados se profundizará sobre la producción de textos y su relación con la enseñanza y TIC.

Para Acurio (2020, p.8) "la escritura nace con la intención de emitir mensajes, sensaciones y otorgar comunicación entre uno o más entes, siendo la base del aprendizaje", por esta razón, es de suma importancia brindar a los estudiantes herramientas que faciliten expresar sus ideas y trasladarlas a lo tangible y visible; en donde los mismos serán los actores principales de sus escritos, cumpliendo así con la intencionalidad de la escritura y dando apertura a los diferentes tipos de lectura. No obstante, se debe tomar en cuenta que el desarrollo de estos escritos "es un proceso complejo que involucra demandas cognitivas, lingüísticas, meta-cognitivas y de proceso de construcción" (Del Campo Juarez, 2020, p.5), por lo tanto, el papel del docente consiste en

acompañar dichas actividades de manera reflexiva, ordenada y minuciosa; permitiendo que el estudiante exponga libremente su imaginación y creatividad.

1.1.1 Creatividad en la producción de textos

La Real Academia Española (2001) define la creatividad como la “facultad de crear o capacidad de creación”. Dicho eso, sabemos que la creatividad está presente en todas las actividades escolares, cuyo desarrollo depende de la edad del niño, su madurez cerebral y su entorno; entonces al usarla en la producción de textos, el escritor se permite fluir transportando su imaginación a espacios ficticios o reales por medio de sus escritos. Según Duclaux (1993, p.300) “la escritura creativa es el arte de encontrar muchas ideas para escribirlas y, si es posible, que sean originales”, por tanto, es importante desarrollar buenas y nuevas estrategias en el acompañamiento de dicha producción. Para los niños es complejo entender el concepto literario; sin embargo, con el uso de metodologías innovadoras esta tarea narrativa se vuelve empírica, siendo así el trabajo más fácil y entretenido.

Por otro lado, entre las características principales de la creatividad en la escritura están: la flexibilidad, la fluidez y la originalidad. La flexibilidad permite al escritor ordenar, agrupar o clasificar sus ideas a su manera; la fluidez consiste en seleccionar buenas o malas conjeturas que a su juicio servirán para complementar la idea general; y la originalidad que siendo una característica intrínseca hace que su texto sea único e irrepetible. Entonces, al unir todas estas características el estudiante en su papel de escritor será capaz de narrar y formar parte de este arte, enfocando sus textos en el género literario que más sea de su agrado y así embellecer sus ideas y compartirlas con el aula.

1.1.2 Aspectos importantes en la enseñanza de textos creativos

La escritura ha tomado un lugar importante en las aulas como ya se ha visto; sin embargo, se debe tomar en cuenta que su proceso no debe ser lineal o amoldado a un solo método de enseñanza. Por tanto, el maestro en esta actividad debe considerar el desarrollo de cada etapa en la construcción de textos, ya que de manera errónea se suele dar valor al producto final o en este caso a la historia terminada, más no al proceso del texto como tal. Continuando y parafraseando a Castro et al. (2017) expone que se suele dar un valor mínimo al individuo que crea, planifica y produce su propio contenido; por tal motivo se encuentran dificultades y limitaciones en los niños al momento de redactar textos creativos; debido a que la motivación se reduce cuando el docente considera más importante el final del proceso.

Atendiendo los aspectos ya mencionados, y, para llevar de mejor manera la construcción de textos con una enseñanza asertiva, se puede tomar en cuenta las siguientes características

- Actividades lúdicas
- Proponer habilidades creadoras
- Promover la imaginación
- Invitar a observar la realidad desde prácticas estéticas de lectura y escritura

- Fomentar la oralidad
- Otorgar valor a la lectura
- Trabajo colaborativo

1.2 Aproximación conceptual a los softwares educativos

Con el avance de la tecnología, existe una vasta gama de opciones innovadoras que permiten al docente ser parte del cambio, ya que se han vuelto necesarias para el acompañamiento de las actividades educativas, pues hacen que las clases sean más divertidas y fructíferas; un ejemplo claro es el caso de StoryJumper un Software educativo que "se define de forma genérica como aplicaciones o programas computacionales que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje" (Vidal et al., 2010, p.1). De ahí surge un nuevo paradigma de enseñanza en donde cada actividad puede ser más personalizada y centrada en el estudiante, sin dejar de lado los lineamientos del currículo, los cuales permiten al estudiante cumplir las competencias que están relacionadas con las TIC, haciendo hincapié en la curiosidad, aprender a aprender, iniciativas, responsabilidad y el trabajo colaborativo (Carneiro et al., 2008).

1.2.1 El software educativo y la producción de textos escritos

El uso de softwares en la educación facilita el aprendizaje, pues su objetivo es satisfacer las necesidades educativas que se presenten en clase, García (2015) plantea que dichos recursos son herramientas que el docente usa como medios, más no como fines; en otras palabras, las diferentes aplicaciones acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es preciso mencionar que las nuevas generaciones van creciendo junto a la tecnología, por lo cual es más factible familiarizar las tecnologías con el aprendizaje. En cuanto a la producción de textos, al usar aplicaciones que logren trabajar temas de ortografía, reglas gramaticales, uso de puntos, estructuras de textos, etc.; el aprendizaje será más significativo y el desarrollo de dichas narraciones literarias serán menos complejas.

1.3 ¿En qué consiste la aplicación "StoryJumper"?

StoryJumper "es una plataforma digital gratuita dirigida a centros educativos y asociaciones con la finalidad de que puedan crear y publicar narraciones digitales de manera individual o colaborativa en línea" (Schustek, 2019, p.29), de esta manera presenta herramientas muy útiles como: plantillas para la elaboración de portadas, diferentes fuentes de textos, opciones de insertado de imágenes, entre otras, con la finalidad de convertir textos, cuentos o narraciones a formatos digitales a manera de libro; en donde los estudiantes podrán desarrollar su creatividad y habilidades en la escritura de textos. Dicho programa permite también al docente monitorear el proceso de cada actividad, al considerar la opción de crear aulas; en consecuencia, la producción de textos se vuelve motivadora, innovadora y dinámica.

En otras palabras, "permite crear, diseñar historias, trabajar la escritura creativa, crear libros completos, con imágenes, caricaturas o dibujos o crear una historia en base a algo ya existente"

(Del Campo Juarez, 2020, p.20), en donde el alumno se convierte en protagonista o autor de su propio libro. Por otro lado, es importante mencionar que, al usar imágenes, colores y dibujos con los más pequeños, sobre todo facilitará su entendimiento en el lenguaje y comprensión de conceptos y contenido, puesto que, logra mantener la atención en su aprendizaje. También, dichas narraciones acompañadas de ilustraciones se presentan a modo de cuento, lo cual posibilita al estudiante o docente imprimir su historia y presentarla, ya sea en digital o en físico.

1.4 Importancia de aplicaciones educativas en la educación básica

Finalmente, las nuevas tecnologías han brindado estrategias innovadoras que permiten a los alumnos trabajar en conjunto, logrando desarrollar sus habilidades y destrezas mediante la exploración de varios entornos digitales. Por lo tanto, "su importancia no puede desconocerse en la actualidad, porque estas permiten: crear, procesar, desarrollar y difundir la información para la generación y adquisición del conocimiento, contribuyendo al desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas entre docentes y estudiantes" (Rodríguez et al., 2017, p.2), es decir, brinda autonomía al permitir que los estudiantes construyan sus propios conocimientos y sean capaces de reflexionar, tomar decisiones e impulsar su creatividad mediante un clic.

Metodología

2.1 Tipo de investigación

La presente investigación tiene como fin proponer el StoryJumper como estrategia innovadora, para apoyar el desarrollo de habilidades en el área de lengua y literatura en los alumnos de Educación Básica, con la espera de transformar y mejorar la calidad educativa, por lo tanto, es una investigación de tipo descriptiva con un enfoque cualitativo. La misma que integra características generales y esenciales sobre la escritura creativa en la producción de textos y como potenciarla mediante la creatividad. Por otro lado, es cualitativa porque parte desde una visión holística, misma que proporciona información basándose en situaciones concretas, directamente desde la realidad del alumno y docente, en donde este último promueva un aprendizaje significativo.

2.2 Método de investigación

El presente trabajo se realiza a través del método lógico deductivo, en donde es preciso mencionar que "mediante ella se aplican los principios descubiertos a casos particulares, a partir de un enlace de juicios" (Giraldo, 2011, p.1). Entonces, se parte de lo general a lo particular; es decir, permite inferir una conclusión que sucedió por medio de diferentes premisas; dicho accionar facilita la comprensión y el análisis de los resultados que se esperan en dicha investigación.

2.3 Instrumento

El trabajo de investigación se basa y sustenta en documentos de carácter investigativo, por lo tanto, la información presentada fue obtenida de: tesis, libros, revistas y de diferentes fuentes secundarias; es así como se extrajo la información para el desarrollo de la variable dependiente e

independiente. En otras palabras, los datos presentados han sido recopilados de investigaciones previas. Por lo tanto, el instrumento a utilizar es la encuesta, de ahí que se desglosan todas las referencias que permiten llegar a los resultados y recomendaciones. Así mismo, por medio de repositorios, el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC), Google Scholar, revistas educativas, entre otras, se ha logrado contar con la información necesaria para citar en la presente información.

Resultados

Acurio (2020) en su investigación expone los componentes y el desarrollo de la escritura creativa en la producción de textos específicamente literarios. De igual manera, Schustek (2019) presenta claramente en su trabajo final de máster el impacto antes y después de usar la herramienta digital StoryJumper en la creación de cuentos. Finalmente, Criollo (2012) comenta sobre la problemática que existe al momento de leer y escribir, por lo que en su tesis propone el uso de estrategias con el fin de alcanzar un mejor desarrollo en dichas actividades.

Partiendo de esta información se llegó a obtener diferentes resultados que tienen un objetivo común, incluir estrategias innovadoras digitales y hacer un cambio en la forma de enseñar, partiendo de novedosas estrategias prometedoras para una educación asertiva y de calidad.

3.1 Comparación de resultados

Los datos que presenta el Ministerio de Cultura y Patrimonio (2022) los hábitos de lectura según la edad y el dispositivo para leer se evidencian en la *Tabla 1*.

Tabla 1

Hábitos de Lectura

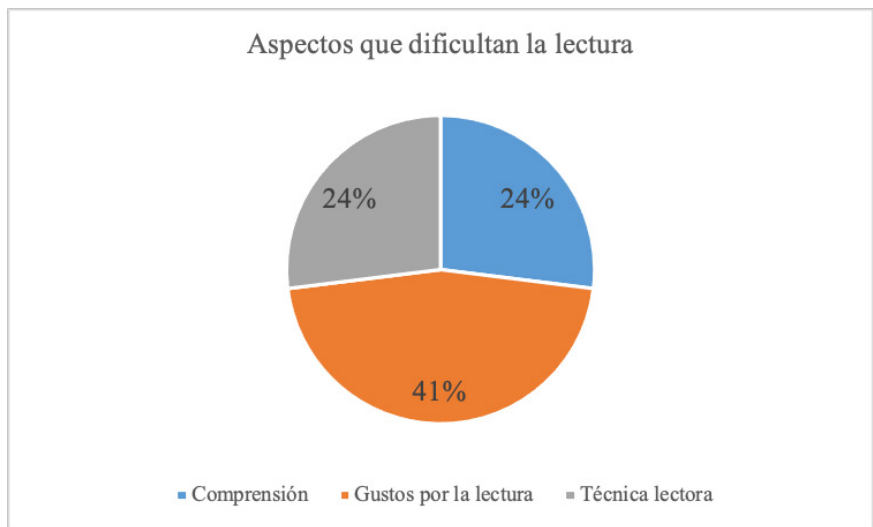
EDAD	%	DISPOSITIVO	PORCENTAJE	
			Hombres	Mujeres
5 a 11 años	77.6%	Celular	57.7%	55.8%
12 a 17 años	98.5%	Material impreso	32.8%	34.9%
18 a 34 años	98.4%	Computadora de escritorio	8.5%	8.4%
35 a 64 años	92.8%	Libros	1.0%	1.0%

Nota. Adaptado de Ministerio de Cultura y patrimonio (2022)

En ese sentido, la encuesta realizada por Criollo (2012) muestra los componentes que hacen que el porcentaje en los estudiantes de 12 a 17 años sea bajo.

Figura 1

Aspectos que Dificultan la Lectura



Nota. Adaptado de Criollo (2012)

En la *Tabla 1* se puede observar como el porcentaje de lectura en los niños de 5 a 11 años y en los adolescentes de 12 a 17 años es alta; sin embargo, en cuanto a la *Figura 1* se evidencia que no hay una buena comprensión lectora y sobre todo resalta la falta de interés o gusto por la misma, lo que hace que dicha lectura no sea significativa y sea monótona. Entonces, se puede decir que la lectura es una actividad que los estudiantes hacen, ya sea para completar deberes o para la obtención de notas; sin embargo, existe poca una reflexión y amor por ella.

En cuanto a la escritura, Schustek (2019) presenta los siguientes resultados, con un total de 26 respuestas:

Tabla 2

¿Te gusta Escribir?

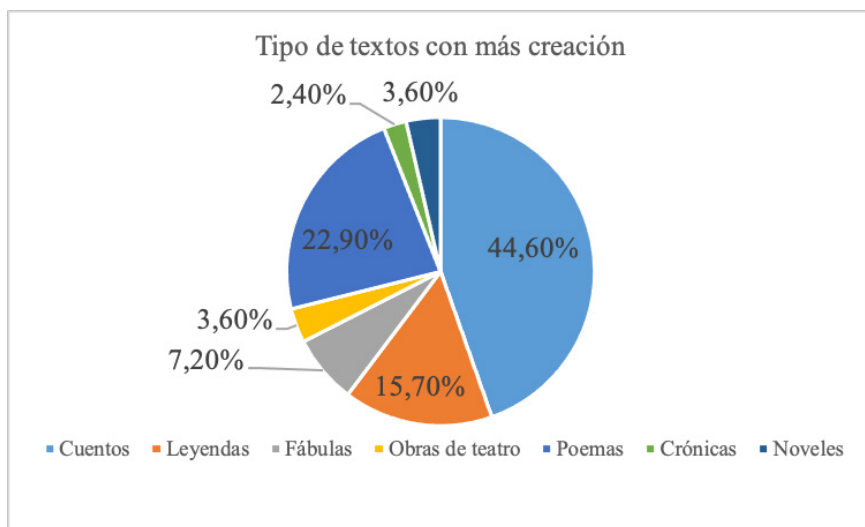
CURSO	SI	NO	OTROS
2do	69.23%	19.23%	11.53%
5to	53.84%	19.23%	18.38%

Nota. Adaptado de Schustek (2019)

Por su parte, Acurio (2020) presenta los siguientes datos.

Figura 2

Tipos de Textos con más Creación



Nota. Adaptado de Acurio (2020)

En la *Tabla 2* se puede ver que hay un alto porcentaje que indica que a los niños les gusta escribir textos, contrastando con la *Figura 2*, donde se observa que los textos más escritos son los cuentos. En ese sentido, se determina que el escribir cuentos es una actividad que los niños disfrutan hacer, poniendo toda su creatividad y capacidad para crear sus propias narraciones, por lo tanto, el docente, al implementar estrategias innovadoras, será capaz de potencializar dichas actividades.

Por otro lado, Schustek (2019) expone también las siguientes aportaciones obtenidas antes de presentar StoryJumper para la creación de cuentos.

Tabla 3

Te gustaría Escribir y Publicar tus Propias Narraciones

CURSO	SI	NO	OTROS
2do	42.10	10.52	47.36
5to	26.31	47.36	26.31

Nota. Adaptado de Schustek (2019)

Pese a estos resultados, el mismo autor indica la siguiente información, luego de presentar StoryJumper en la creación de cuentos.

Tabla 4

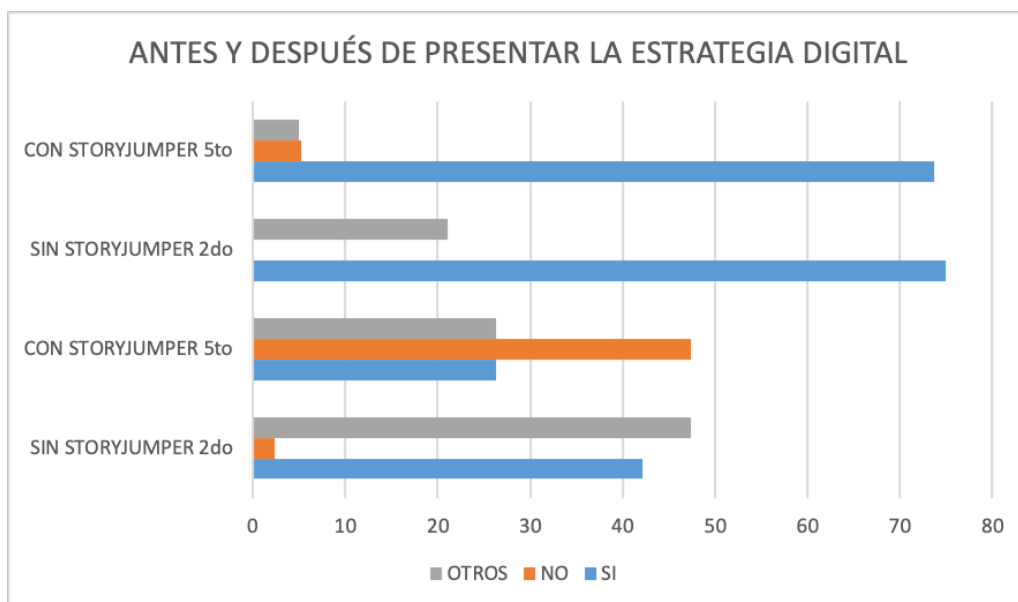
¿Te ha Gustado Publicar tus Narraciones?

CURSO	SI	NO	OTROS
2do	75%	0%	21.05%
5to	73.68%	5.26	5.26%

Nota: Adaptado de Schustek (2019)

Figura 3

Comparación: Antes y Después de Usar la Estrategia Digital "StoryJumper"



Nota. Adaptado de Schustek (2019)

Como se puede ver, en la *Tabla 3* los estudiantes no se ven interesados en la elaboración y publicación de sus propias narraciones, sin embargo, en la *Tabla 4*, luego de presentarles una estrategia innovadora digital que les permita explorar el mundo de la producción de textos, su panorama y percepción cambio. Como se observa en la *Figura 3*, sus respuestas cambian totalmente, mostrando resultados positivos en cuanto al uso de estrategias digitales, que motivan y permiten compartir y explorar mediante la tecnología la educación.

3.2 Interpretación de datos

Mediante los resultados expuestos en la presente investigación se interpreta que los hábitos de lectura enmarcan un alto porcentajes en los niños que integran la educación básica. Sin

embargo, dicha lectura no llega a ser reflexiva ni comprensiva, es decir, los niños leen por motivos extensos y lejanos al gusto o motivación; también se evidencia que las técnicas de lectura influyen mucho en dichos procesos. Sin dejar de lado que la tecnología juega un papel fundamental en el desarrollo de la lectura, ocupando el celular el primer puesto, entre otros instrumentos para leer con un 57.7% en hombres y un 55.8% en mujeres.

Continuando, se evidencia que los niños, en su mayoría, y con un 69.23% en educación básica, les gusta escribir textos narrativos, en donde el género literario que más sobresale es el narrativo, ocupando el cuento el primer lugar con un 44.60%; entonces, esto significa que a los estudiantes les gusta escribir cuentos. Sin desestimar las leyendas y obras literarias que también forman parte de los textos con mayor porcentaje de creación.

A su vez, se presenta a los estudiantes estrategias innovadoras que apoyen su aprendizaje, aumenten la motivación y curiosidad por redactar y publicar sus propias narraciones de manera creativa, entonces el uso de la tecnología en la producción de textos potencializa el desarrollo y las habilidades para realizar dichos procesos. Por lo tanto, es importante y necesario hacer uso de dichas aplicaciones digitales que ayuden a la formación de los estudiantes, y, con ello, generar aprendizajes significativos a lo largo de su vida.

Conclusiones

Mediante el análisis y comparación de datos se concluye que en la actualidad la tecnología está presente en todos los ámbitos sociales y la educación es parte de ella, por lo que, la lectura y escritura, al ser un hábito importante en la vida de los niños, debe ser potencializada con diferentes metodologías y estrategias que aporten flexibilidad y motivación a los estudiantes. Como es el ejemplo de StoryJumper, estrategia digital innovadora que permite a los niños ser parte de una realidad diferentes a la de la educación tradicional, en donde serán partícipes de escrituras creativas, impulsando a la producción de textos. En ese sentido, se recomienda a los docentes formar parte de la innovación haciendo uso de herramientas digitales lúdicas para la construcción de conocimientos en el área de lengua y literatura.

De igual forma, al conocer que escribir textos es una actividad divertida para los niños, se debe fomentar y dar a conocer diferentes procesos para su construcción de una manera dinámica, tomando en cuenta que los cuentos y las leyendas son los textos con más acogida por los estudiantes. La creatividad es innata en los estudiantes, por lo que el exponer material que apoye su proceso y desarrollo, facilitará las actividades de los estudiantes.

Finalmente, los docentes deben fomentar la lectura y escritura, ya que son proceso que ayudan no solamente en lo académico, si no en el día a día de cualquier individuo. Dichas acciones van de la mano con las tecnologías, pues se sabe que las futuras generaciones crecen con ella y esto genera un gran impacto tanto en la sociedad, como en la educación, en ese sentido, el docente debe estar presto al cambio con el único fin de brindar una educación de calidad.

Referencias

- Acurio, E. (2020). *La escritura creativa en la producción de textos literarios* [Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/31611>
- Castro, S., Guzmán, B., Casado, D. (2017). *Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje*, 13(23), 213-234 . <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102311.pdf>
- Carneiro, R., Toscano, J., y Díaz, T (Coord). (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana.
- Coconas, N. (2021). La didáctica de la lengua mediada por las TIC Storyjumper como propuesta innovadora en la creación de cuentos. *Revista Perspectivas*, 6(1), 101-113. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/2928/3144>
- Criollo, A. (2012). *La lectoescritura y su incidencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los niños de la escuela 10 de agosto cantón Santa Isabel provincia del Azuay* [Tesis de Grado, Universidad Técnica de Ambato]. https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/2993/1/tebs_2012_492.pdf
- Del Campo Juarez, A. (2020). *Percepción de docentes sobre la importancia del software Story Jumper en la enseñanza de la producción de textos en el 2do grado de educación primaria* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica Del Perú] https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17480/DEL_CAMPO_JUAREZ_ANDREA_KAMILA%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Duclaux, L. (1993). *Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Edaf y Morales, S.A.
- García, C. (2015). *Implementación de un software como estrategia didáctica para el proceso de fomento a la lectura en estudiantes de cuarto grado de primaria de E.B.R. del centro educativo Bayron Gaviria* [Tesis de pre-grado, Universidad Tecnológica de Pereira].
- Giraldo, F. (11 de marzo del 2011). Metodos deductivo e inductivo. *proyecto grado* <https://proyectogrado.wordpress.com/2011/03/11/metodos-deductivo-e-inductivo/>
- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2022). *Resultados Ecueta de Hábitos Lectores, Prácticas y Consumo Culturales*. <https://siic.culturaypatrimonio.gob.ec/wp-content/uploads/2022/06/Presentaci%C3%B3n-de-resultados-14junio2022.pdf>
- Rodríguez, J., Romero, J., y Vergara, G. (2017). *Importancia de las TIC en enseñanza de las matemáticas*. *Revista MATUA*, 4(2). <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/MATUA/article/view/1861/1904>

- Romero, M. (2019). *El storyjumper como herramienta tecnológica para desarrollar la escritura creativa* [Tesis doctoral, Universidad de Cundimarca] <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/handle/20.500.12558/3461>
- Schustek, A. (2019). *Experiencias y percepciones de la realidad aumentada como recurso para la elaboración de narrativas digitales e interactivas 3.0 mediante la aplicación móvil HP Reveal y la plataforma online Storyjumper en las aulas de Educación Primaria*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Laguna]
- Vidal, M., Gómez, F., y Ruiz, A. (2010). Software educativos. *Educación Médica Superior*, 24(1), 97-110. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412010000100012



Copyright (2023) © Andrea Nicole Bagua Shuguli



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

La educación en el sector rural en tiempos de pandemia por la Covid-19

Education in the rural sector in times of pandemic by Covid-19

Fecha de recepción: 2022-10-11 • Fecha de aceptación: 2023-03-24 • Fecha de publicación: 2023-05-10

Evelyn María Guerrero-Casquete¹

Unidad Educativa Tomas Sevilla, Ecuador

evelyn.guerreroc@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7400-9858>

Evelyn Viviana Chilinguina-Campos²

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

evchilinguina@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4900-8893>

Luis David Velasco-Almachi³

Escuela de Formación de Policías Píllaro - CELEC, Ecuador

davidvelasco.ldva@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0405-0908>

Ana Gabriel Pimbo-Tibán⁴

Instituto Superior Tecnológico España, Ecuador

ana.pimbo@iste.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6964-9244>

Resumen

En marzo del 2020 inició una pandemia que afectó a todo el mundo. En primera instancia, el Comité de Operaciones de Emergencia (COE) nacional declaró estado de excepción, todo fue cerrado y

se ingresó a cuarentena. Se dio inicio a una educación virtual, en la que se dejó atrás las aulas de clase; se crearon y adaptaron plataformas y entornos virtuales para dar inicio a una educación virtual. En el sector rural se presentaron muchas dificultades: hogares sin Internet por falta de recursos, estudiantes que no podían conectarse a clases y el único recurso al que accedían era a la guía semanal emitida por el docente. En este sentido, la finalidad del presente trabajo fue determinar los efectos y problemas que ha causado la pandemia en la educación del sector rural. Las modalidades de investigación fueron bibliográficas y de campo, los niveles fueron exploratorio y descriptivo. La muestra fue conformada por los padres de familia de los diferentes barrios rurales de San Buenaventura. La recolección de la información se realizó con la aplicación de la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario. Los resultados permitieron identificar que en el sector rural la mayoría de los hogares no cuentan con Internet, motivo por el cual obstaculiza el aprendizaje.

Palabras clave: pandemia, efectos, estudiantes, educación, rural

Abstract

In March 2020, a pandemic began that affected the entire world. In the first instance, the national Emergency Operations Committee (COE) declared a state of emergency, everything was closed and quarantined. Virtual education began, in which classrooms were left behind; platforms and virtual environments were created and adapted to start virtual education. In the rural sector there were many difficulties: homes without Internet due to lack of resources, students who could not connect to classes and the only resource they had access to was the weekly guide issued by the teacher. In this sense, the purpose of this work was to determine the effects and problems caused by the pandemic in education in the rural sector. The research modalities were bibliographic and field, the levels were exploratory and descriptive. The sample consisted of parents from the different rural neighborhoods of San Buenaventura. The information was collected through the application of the survey technique and the questionnaire as an instrument. The results made it possible to identify that in the rural sector most of the homes do not have Internet, which hinders learning.

Keywords: pandemic, effects, students, education, rural

Introducción

La educación rural se vio afectada en millones de niños por pandemia debido a la COVID-19, en algunos hogares no contaron con recursos necesarios como Internet, necesario para las clases en línea. A la mayoría de los estudiantes que viven en la ruralidad se les dificultó tener una comunicación con el docente. Por ende, ha sido una de las causas en las que se percibió afectado el sistema educativo de todas las regiones del Ecuador oprimiendo a estudiantes, padres de familia y docentes. Se presentó un escenario de incertidumbre en el que toda la comunidad educativa trató de dar las respuestas más adecuadas a su estudiantado.

En este sentido, la presente investigación se refirió a cómo ha afectado la pandemia en la educación rural, donde se buscaron alternativas de aprendizaje mediante una nueva modalidad, lo cual generó que los estudiantes no puedan educarse de una manera adecuada, se pudo evidenciar la falta de conectividad y la falta de recursos pedagógicos para la nueva realidad de la educación virtual.

La característica de esta problemática por la pandemia en la educación rural fue la difícil accesibilidad que tuvo el docente hacia el estudiante, lo cual generó que los alumnos no tengan el aprendizaje necesario para su desarrollo. Algunas de las causales de dicha problemática fueron: falta de recursos tecnológicos, carente conocimiento de los padres de familia y metodologías inadecuada por parte de los docentes, es por eso que se ha creado el programa creado por el Ministerio de Educación del Ecuador *aprendamos juntos en casa*, estas prohibiciones de reunirse de manera prolongada durante una pandemia, limitaron las oportunidades para que los estudiantes aprendan durante el período de distanciamiento social. A medida que la pandemia por COVID-19 hizo estragos en el mundo, fue esencial atender las necesidades educativas de los niños y jóvenes durante la crisis.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) conceptualiza al COVID-19 como “la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto más recientemente. Tanto el nuevo virus como la enfermedad eran desconocidos antes de que estallara el brote en Wuhan (China) en diciembre de 2019” (Brítez, 2020). Desde el inicio de la pandemia el sistema educativo soportó duros cambios, uno de ellos fue la emisión de clases virtuales, donde los problemas de conectividad, la falta de herramientas tecnológicas y la deserción escolar son los inconvenientes que se mantienen en el nuevo período escolar 2020-2021 que dejó un saldo negativo y una baja en la calidad en la educación. El proceso de enseñanza-aprendizaje permite conocer las realidades de los sujetos educativos en términos de Narvarte (2008) citado por Aguilar (2020) es reconocer “los trastornos que perturban el aprendizaje y detectar las posibles causas motoras, mentales, madurativas, emocionales, socioculturales” (p.12).

La educación virtual se ha enmarcado como una cultura de afinidad entre el estudiante y profesor, “en donde el profesor señala como material de la asignatura el uso de los diversos recursos formativos gratuitos que se encuentran en el entorno digital, para una adecuada enseñanza cubriendo las necesidades de los estudiantes” (Atarama, 2020, p.6).



Según Aragón y Cruz (2020) citado por Gómez y Escobar (2021), en el caso de los maestros “las principales dificultades se refieren a la comunicación con los estudiantes y sus familias, así como a los problemas en el acceso a los recursos de Aprendo en Casa” esta estrategia sirvió para que el aprendizaje de los estudiantes no se detenga. El rol de los padres de familia es velar por el cuidado y protección de sus familias. Además, concientizar las consecuencias de la pandemia debido a la emergencia sanitaria, porque el distanciamiento de sus maestros y compañeros era necesario por la salud familiar. Pelusa (2020) asegura que a los padres y madres de familia “les tocó acompañar a sus hijos e hijas en la educación a distancia”. En el caso de los niños de inicial y primeros grados si no estaban con un adulto era difícil seguir la clase de forma fluida.

El objetivo primordial de la educación es brindar un espacio acorde a los grupos etarios a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes dentro de estas instalaciones escolares, para fortalecer la relación dialógica con el docente, como establece la ley (Rodés, 2021). Pero entendiendo a la escuela no como la instalación física solamente, sino como el espacio y el tiempo destinados al aprendizaje. Este es el objetivo esencial del Estado, sostener el proceso educativo, un objetivo del Ecuador entero que se debe apoyar en circunstancias donde la emergencia demanda medidas excepcionales del sistema educativo.

La educación en situaciones de emergencia como la actual requiere una reorientación profunda de la acción educativa para ser pertinente, relevante y adecuada. La contención socio emocional, la protección integral, apertura lúdica de los encuentros y aprendizajes, el cambio de nuestras costumbres, hábitos, formas de organizarnos y el abordaje interdisciplinar de los aprendizajes, son parte de estas respuestas necesarias para una pedagogía durante la emergencia (Ministerio de Educación, 2020).

El acceso a la educación en la zona rural durante la emergencia sanitaria fue ínfimo, las familias no contaron con los equipos tecnológicos y recursos como el Internet, que impidió que miles de niñas, niños y adolescentes puedan continuar con sus estudios.

De acuerdo con Unicef (2020, p.1)

En Ecuador, solo el 37 por ciento de los hogares tiene acceso a internet (2), lo que significa que 6 de cada 10 niños no pueden continuar sus estudios a través de plataformas digitales. La situación es más grave para los niños de zonas rurales, solo el 16 por ciento de los hogares tiene Internet.

Es por eso que la mayoría de profesores de la ruralidad crearon nuevas estrategias para lograr comunicarse con los estudiantes, como el realizar fichas pedagógicas, acompañamiento presencial una vez a la semana, lo cual ayudó a garantizar el desarrollo y conocimientos de aprendizaje en los niños y adolescentes. Unos de los principales objetivos de comunidad educativa es mantener a los estudiantes en la escuela, es decir, que no abandonen sus estudios a pesar de que no puedan asistir a las instalaciones educativas.

Fue importante flexibilizar los procedimientos, mallas curriculares y horarios con el fin de prevenir el abandono y asegurar la continuidad educativa, para esto los niños y adolescentes se adaptaron

a la nueva modalidad virtual. La pandemia de la COVID-19 produjo un impacto de enormes consecuencias en los sistemas educativos del mundo, por supuesto, también en el sistema educativo ecuatoriano, donde se vio afectado el sector rural. Para cumplir con las estrategias y las políticas públicas de educación en este desafiante contexto, conviene concertar un enfoque acerca de las máximas prioridades y de una didáctica acorde a la emergencia. Debido a esta emergencia sanitaria, el Ministerio de Educación planteó 3 fases del proceso educativo que fueron: *aprendamos juntos en casa; juntos aprendemos y nos cuidamos; todos de regreso a la escuela.*

A continuación se comenta sobre cada una de ellas:

- **Fase 1. Aprendemos juntos en casa.** Inició a raíz de la emergencia sanitaria en el Ecuador, la cuarentena y el estado de excepción el 11 de marzo de 2020. Las instalaciones físicas de las escuelas fueron cerradas y todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos pasaron a estudiar en sus casas por diferentes medios. Esta fase continuó mientras los estudiantes no regresaron a las instalaciones educativas. El Ministerio de Educación para este momento del proceso de la emergencia preparó el Plan Educativo COVID-19 *Aprendemos juntos en casa*. Fue un plan que entró en vigencia durante las instituciones educativas se mantenían en la virtualidad. Esta fase fue creada con la finalidad de que los estudiantes estudien desde el hogar a través de la educación virtual y con el apoyo de la familia.
- **Fase 2. Juntos aprendemos y nos cuidamos.** Para esta segunda fase se preparó el plan de continuidad educativa, permanencia escolar y uso progresivo de las instalaciones educativas. Esta fase se inició de manera progresiva y escalonada, una vez que el COE nacional lo autorizó y evaluó su desarrollo durante la pandemia. Primero con el uso progresivo de las instalaciones educativas por parte del personal y de los docentes de los establecimientos para hacer los preparativos necesarios. Esta fase se caracterizó por ser de alternancia o de educación alternada entre la educación en casa y la educación presencial en las escuelas y colegios. Fue de inicio gradual según cómo la curva de contagio en cada localidad y en función del cumplimiento de un conjunto de condiciones mínimas para el uso sosegado de las instalaciones escolares. Es decir, esto no significó que exista una fecha determinada para que todas las instituciones educativas vuelvan a abrir sus puertas. Solo retornaron aquellos establecimientos que así lo decidieron en función del cumplimiento de las condiciones mínimas, de las resoluciones del Comité de Operaciones de Emergencia (COE) y del Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) y de los protocolos de autocuidado establecidos en este plan.

Esta fase dependió del COE y del respectivo GAD de cada provincia o cantón, ya que a través de estos grupos se sabía que instituciones tienen la autorización para retornar a clases presenciales con debido distanciamiento, mientras se disminuían los contagios se continua de forma virtual, según Cayo (2020) “el desarrollo tecnológico y la acelerada producción de conocimientos en el presente siglo constituyen argumentos que avalan la virtualidad como una revolución dentro de la educación”.

- **Fase 3. Todos de regreso a la escuela.** El Ministerio de Educación analizó conjuntamente con todas las instituciones del Estado responsables el manejo de la emergencia. Una vez

que las condiciones fueron seguras y estuvieron controladas por los lineamientos para el desarrollo, planificación y ejecución de esta tercera fase. Para esto, el Ministerio de Educación preparó el plan respectivo, donde se evidenció el cambio inminente, tanto en el modelo educativo, como en el modelo de gestión. La pandemia convirtió a la educación en una oportunidad para un cambio de paradigmas educativos en el país. Esta fase planteada por el Ministerio de Educación del Ecuador fue para el retorno a clases presenciales cuando sean seguras, controladas el manejo de esta emergencia y con las debidas normas de bioseguridad para que el virus no se propague en las instituciones educativas.

A continuación, se defienden algunos términos importantes para descifrar como ha afectado la pandemia en la educación del sector rural.

1.1 Educación rural

La educación rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (Berho et al., 2017).

La educación rural es donde el sistema educativo está relacionado con el estudiante y la naturaleza, es así que hoy en día la educación es obligatoria, tanto en el sector rural o urbano, donde el Estado garantizará que tengan una educación de calidad.

1.2 Pandemia

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (s.f) “se llama pandemia a la propagación mundial de una nueva enfermedad”. La pandemia es una expansión de alguna enfermedad, de la cual no se tiene el control hasta realizar varios análisis y buscar la medicina que ayude a controlar la bacteria. La pandemia fue causada por un virus Coronavirus (Covi-19) que “son una amplia familia de virus que pueden causar diversas afecciones, desde el resfriado común hasta enfermedades más graves” explica la OMS.

El coronavirus es una enfermedad donde se afectan las vías respiratorias, lo cual con el pasar del tiempo se han ido generando cepas que muchas veces no pueden ser controladas, esta enfermedad tiene varios síntomas o muchas veces las personas que tienen el virus son asintomáticas. Este virus ha sido uno de los más graves a nivel mundial, ya que no se ha podido controlar a totalidad.

La educación en el sector rural en tiempos de pandemia de la Covi-19 se vio afectada, ya que muchas escuelas por esta enfermedad fueron obligadas a ser cerradas para salvaguardar la salud de los estudiantes, esto afectó en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos de este sector, ya que muchos de ellos no contaron con herramientas tecnológicas, ya que no existe cobertura a Internet en estas zonas, es así que muchos de los estudiantes se retiraron de la educación por falta de recursos. Algunos estudiantes, a pesar de que asisten a las clases virtuales, también

ayudan a sus padres en el cuidado de los animales, agricultura o ganadería, ya que su economía depende de esto.

Los docentes del sector rural fueron testigos de que la educación virtual afectó a la mayoría de los estudiantes, ya que las fases que creó el Ministerio de Educación del Ecuador, como el educando en familia, fueron difíciles de llevar a cabo. Existieron muchas dificultades, los padres de familia no contaron con los conocimientos necesarios para ir guiando el aprendizaje de sus hijos, es por eso que algunos decidieron retirarles de la institución educativa y prefirieron enseñarles sobre la agricultura o ganadería. A pesar que el Estado manifiesta que la educación es gratuita y de calidad para todos los niños y adolescentes, en el sector rural no se evidenció esa afirmación, pues carecen de recursos económicos, materiales y cognitivos; esto se ha evidenció aún más en este tiempo de pandemia, ya que la educación no pudo ser impartida como antes.

En sectores rurales que tuvieron accesibilidad al Internet las horas pedagógicas y la carga horaria en el contexto de la emergencia se estimaron en función del tiempo que el docente asignó para realizar las actividades presenciales de tutoría, nivelación, acompañamiento y trabajo con los estudiantes y familias. La carga horaria se observó de acuerdo al tiempo asignado a labores de coordinación, organización, preparación y monitoreo de las actividades y de gestión educativa. La educación rural fue un reto constante, donde el Estado debía colaborar y brindar los recursos necesarios para que los alumnos de este ambiente tengan las mismas oportunidades de aprender que un alumno de los centros urbanos en el que el Estado, docentes, padres de familia y alumnos deben trabajar en forma unida para mejorar la educación.

Metodología

La investigación realizada fue bibliográfica, se recopiló información de fuentes confiable; a su vez, es de campo porque se realizó una visita al lugar de los hechos. Los niveles fueron exploratorio y descriptivo, participaron 10 padres de familia que viven en el sector Rural de la provincia de Cotopaxi, Cantón Latacunga, Parroquia San Buenaventura. La técnica y el instrumento aplicado fue creado por los autores de este artículo, las preguntas del cuestionario estuvieron enfocadas a indagar cómo afectó la pandemia en la educación en el sector rural, esta encuesta constó de 9 preguntas, 5 de ellas son preguntas abiertas para recolectar información de cómo afectó la pandemia en la educación y 4 preguntas de opción múltiple como un apartado para detallar la opción seleccionada. Estas permitieron determinar cómo los docentes impartieron las clases virtuales en el sector rural y cómo los estudiantes se acoplaron a esta nueva modalidad.

El instrumento se validó mediante la revisión del PhD. Marcelo Castillo, docente de Redacción Académica de la Universidad Central del Ecuador (UCE). Posteriormente fue aplicado a los padres de familia de los diferentes barrios rurales de San Buenaventura, quienes llenaron el cuestionario en la comodidad de su hogar, para ello se realizó la respectiva visita del lugar. La aplicación del cuestionario y recolección de la información se tomó entre 5 a 10 minutos, asegurando el completo anonimato, la participación fue voluntaria, con una aceptación del 100% de los encuestados. Las preguntas aplicadas indagaron cómo ha afectado la pandemia en la educación del sector rural.

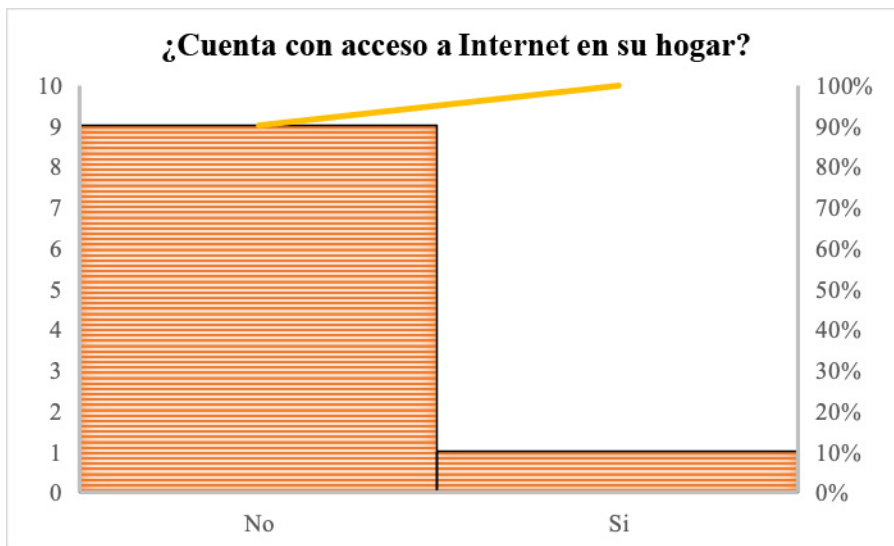


Resultados

Al realizar la tabulación de las encuestas aplicadas a los padres de familia que viven en el sector Rural de la provincia de Cotopaxi, Cantón Latacunga, Parroquia San Buenaventura, se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 1

Acceso al Internet en el Hogar

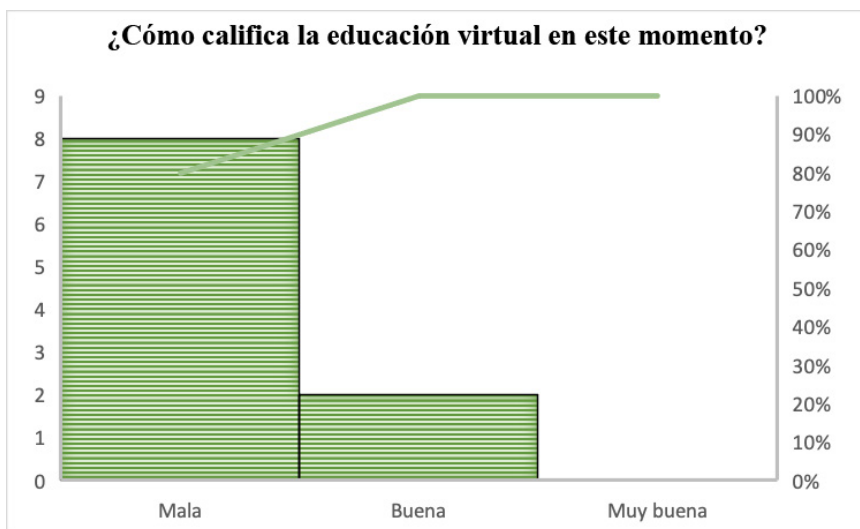


De un total de 10 padres de familia, el 90% manifestaron que no cuenta con servicio de Internet en su hogar, mientras que el 10% adquirieron este servicio, como se muestra en la *Figura 1*. Se deduce que la mayoría de la población no pudo acceder al servicio de Internet en sus hogares. Algunos de ellos, para poder acceder a la educación de forma virtual, acudieron a centros de cómputo, pedir prestado al vecino o simplemente imprimir, sacar copias de las fichas académicas que son enviadas cada semana. Por otro lado, familias de bajos recursos que no contaron con ninguno de estos medios o ayudas, por lo que sus hijos dejaron de estudiar.

En relación a las preguntas: ¿Cuántas veces su hijo asiste a clases? y ¿Los docentes exigen su asistencia? Se identificó que existe una gran irresponsabilidad de los docentes especialmente en la educación media. El docente se conectaba a clases una vez a la semana por un tiempo de 40 minutos. En este caso, el o los responsables de educar a sus hijos(as), son los padres. La labor docente en estos casos se pierde y viene la preocupación de los hogares, apesar de quejas no se da solución a este problema. La madre de familia es quien debe acompañar a su hija y resolver las actividades de la semana, así redactó en el cuestionario la señora María Sandoval.

Figura 2

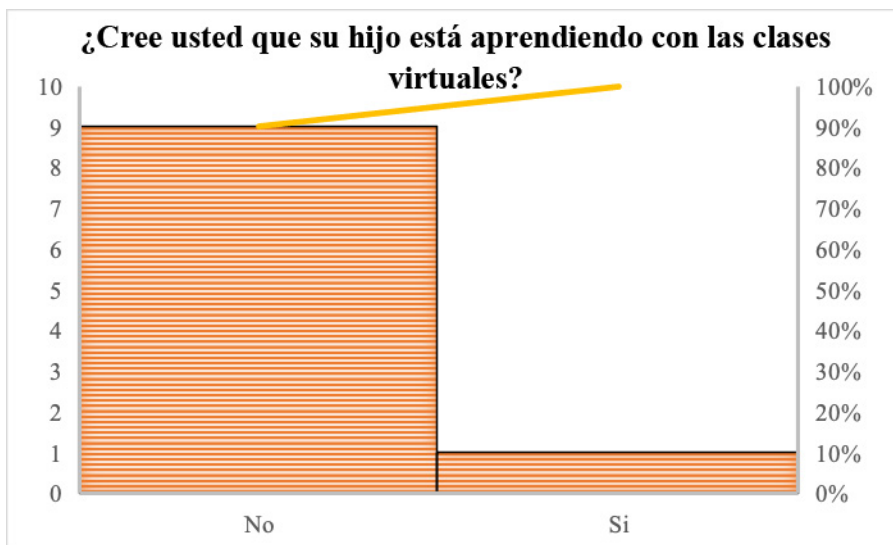
Calificación de la Educación Virtual



Como se puede ver en la *Figura 2*, de un total de 10 padres de familia, el 80% manifestaron que la educación virtual en este sector ha sido muy mala, el 20 % dice ser buena y un 0% muy buena. Se deduce que en el sector rural la modalidad virtual no dio buenos resultados, al contrario, perjudicó al desarrollo de los niños y jóvenes del sector. ¿Los docentes están capacitados para dictar clases virtuales? Se obtuvo una respuesta negativa, además de no llegar a todos sus alumnos, no tienen una metodología adecuada para asumir este reto, las clases se tornan muy aburridas. Ante la pregunta ¿Qué tareas o actividades envía el docente a su hijo? Los maestros se centraron simplemente en enviar fichas de actividades establecidas por el Ministerio de Educación.

Figura 3

Aprendizaje en las Clases Virtuales



De un total de 10 padres de familia, el 90% manifestaron que sus hijos no aprendieron con la nueva modalidad, mientras que el 10% indicaron que sí se logró llegar con nuevos aprendizajes a sus hijos, como se observa en la *Figura 3*. Se deduce que en el sector rural la educación virtual no dio buenos resultados, hay hogares que sí pudieron acceder a los entornos virtuales y otros que no. Existe gran irresponsabilidad por parte de los niños, niñas y jóvenes; no asisten a clases, no prestan atención a clases, presentan actitudes de indisciplina. Los padres no pueden estar al pendiente ni controlarlos porque deben salir a trabajar. Los efectos evidentes de la educación virtual en San Buenaventura fueron: estrés, ansiedad, desmotivación, rezago escolar, irresponsabilidad y preocupación de los padres de familia al ver que sus representados no pueden asistir físicamente a la institución y generar su aprendizaje de forma activa junto a sus compañeros y docentes.

Conclusiones

En la investigación se evidenció que la educación del sector rural se vio afectada, se pudo evidenciar que los hogares no tienen acceso a Internet, los docentes no están capacitados para impartir clases virtuales, se restringen en enviar actividades de refuerzo académico y se limitan únicamente a la ficha semanal dictada por el Ministerio de Educación.

En la educación general básica media los estudiantes recibían clases una vez a la semana por 40 minutos. Esto fue preocupante para los padres de familia, sus hijos no consolidaron el proceso de lectoescritura que se debe desarrollar al concluir este nivel. Por otro lado, no solo se vio afectado este nivel de educación básica, al contrario, fue en todos los niveles. Los estudiantes no adquirieron los aprendizajes básicos imprescindibles y se ha generado en ellos irresponsabilidad, estrés, ansiedad y desmotivación.

El Ministerio de Educación cumplió a cabalidad el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, pero en el sector rural no todos pudieron acceder a la nueva modalidad virtual que se estableció meses después de que haya iniciado la pandemia. Padres de familia manifestaron que a inicios de la pandemia en este sector nadie se pronunciaba al retorno de actividades escolares, los maestros se olvidaron de sus educandos.

Finalmente, se determinó que la principal limitación para acceder a la educación virtual fue el acceso a Internet, que en la mayoría de los hogares por la falta de recursos no pudieron contratar este servicio. Las autoridades del cantón no realizaron ninguna gestión para dar solución a este problema. No solamente en San Buenaventura, también existieron otros sectores rurales dentro de esta ciudad en donde se generó deserción escolar.

Referencias

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual. *Estudios Pedagógicos XLVI*, 12.
- Atarama , T. (2020). La educación virtual en tiempos de pandemia. *Universidad de Piura*.
- Berho, M., Daffara, F., Sosa, A.G., Vigo, S., y Wagner, M. (2017). La educación rural como práctica que interpela. En C. Caffarelli y A. Errobidart (Comp.) *La educación como práctica sociopolítica: prácticas escolares y no escolares que interpelan el sentido de educar*. Actas del X Encuentro del Colectivo Argentino <https://www.soc.unicen.edu.ar/images/editorial/ebooks/colectivoeducadores/bhero.pdf>
- Brítez, M. (2020). Education before the advance of COVID-19 in Paraguay. Comparative with countries of the Triple Frontie. In *SciELO Preprints*. (Original work published 2020) <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22>
- Cayo, C. (2020). Desafíos de la educación virtual en Odontología en tiempos de pandemia COVID-19. *Órgano Oficial de la Sociedad Cubana de Estomatología*, 57(3). <https://revestomatologia.sld.cu/index.php/est-article/view/3341/1793>
- Gómez-Arteta, I., y Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Revista de ciencias sociales y humanidades Chakiñan*, (15).
- Ministerio de Educación. (2020). *Juntos aprendamos y nos cuidamos*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/08/Guia-para-la-alternancia-entre-la-educacion-casa-y-la-educacion-en-la-es-cuela.pdf>
- Organización Mundial de la Salud . (s.f). *Coronavirus*. <https://www.paho.org/es/temas/coronavirus>
- Pelusa, L. (2020). El gran reto de la educación virtual en tiempos de pandemia. *Fundación Wiese*.
- Rodés, V., Rodríguez, C., Garófalo, L., y Porta, M. (2021). Formación docente en la emergencia: pedagogías del cuidado. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262021000100045&script=sci_arttext
- Unicef. (07 de abril de 2020). *La emergencia sanitaria supone un desafío para el aprendizaje de los niños*. <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/la-emergencia-sanitaria-supone-un-desaf%C3%A1o-para-el-aprendizaje-de-los-ni%C3%B1os>

Copyright (2023) © Evelyn María Guerrero-Casquete, Evelyn Viviana Chilingua-Campos, Luis David Velasco-Almachi y Ana Gabriel Pimbo-Tibán



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Evaluación de la propuesta de un centro de investigación educativa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las universidades ecuatorianas de la zona 5

Evaluation of the proposal for an educational research center to improve teaching and learning processes in the ecuadorian universities of zone 5

Fecha de recepción: 2022-11-29 • Fecha de aceptación: 2023-04-06 • Fecha de publicación: 2023-05-10

Franklin Gregorio Macías Arroyo¹

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

gmaciasa@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-0794-7542>

Carlos Efraín Vásquez Fajardo²

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

cvasquezf1@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7938-696X>

Ligia Meibol Fajardo Vaca³

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

lfajardov@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-0905-5169>

Rosa Aurora Espinoza Toalombo⁴

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

respinozat@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6527-1870>

Resumen

La educación superior en las universidades de la zona 5 de Ecuador se encuentran en constante evolución, es por esto que resulta importante que los docentes comprendan las características y conexiones entre los diversos componentes que estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la creación de un Centro de Investigación Educativa (CIE) se presenta como una posible solución, pero es necesario evaluar su viabilidad y efectividad, para ello se utilizó la metodología mixta con un enfoque hermenéutico, utilizando el instrumento de la entrevista y la encuesta con preguntas cerradas, la población fueron cuatro directivos académicos y una muestra de 110 estudiantes, el lugar fueron las cuatro universidades (UNEMI, UTB, UPSE, UB) pertenecientes a la zona 5. Los resultados destacan que el nivel de satisfacción educativa posee un 74% de aceptación y los estudiantes consideran adecuadas las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Se concluye que la principal limitación existente para la creación del CIE son los “recursos”, además, la estructura administrativa debe ser idónea con líneas jerárquicas claras para garantizar su funcionamiento.

Palabras clave: aprendizaje, centro de investigación, procesos educativos, procesos de enseñanza, universidad, zona 5

Abstract

Higher education in the universities of zone 5 of Ecuador is in constant evolution, which is why it is important for teachers to understand the characteristics and connections between the various components that structure the teaching-learning process. In this sense, the creation of a Center for Educational Research (CIE) is presented as a possible solution, but it is necessary to evaluate its feasibility and effectiveness, for this purpose the mixed methodology was used with a hermeneutic approach, using the interview instrument and the survey with closed questions, the population were four academic directors and a sample of 110 students, the place were the four universities (UNEMI, UTB, UPSE, UB) belonging to zone 5. The results show that the level of educational satisfaction has 74% of acceptance and the students consider the teaching-learning methodologies to be adequate. It is concluded that the main existing limitation for the creation of the CIE are the “resources”, in addition, the administrative structure must be suitable with clear hierarchical lines to guarantee its operation.

Keywords: learning, research center, educational processes, teaching processes, universities, zone 5

Introducción

La investigación educativa es un proceso sistemático y riguroso que tiene como objetivo obtener nuevos conocimientos y comprensión sobre los problemas y desafíos en el ámbito educativo. Los investigadores utilizan diversas metodologías y técnicas para recopilar, analizar datos y los resultados se comparten a través de publicaciones académicas y presentaciones en conferencias (Piña, 2013). Para que una investigación sea exitosa se deben seguir métodos de investigación adecuados, lo que implica la aplicación rigurosa de un conjunto de procedimientos y técnicas para obtener resultados precisos y confiables. En este sentido, se subraya la importancia de formar buenos docentes que puedan enseñar a investigar, lo que permitiría aumentar la calidad de las investigaciones y mejorar el impacto en la sociedad (Daza et al., 2021).

Según Didriksson (2019) la reforma universitaria de América Latina busca fomentar la cooperación entre instituciones y sectores para aumentar la pertinencia de las tareas académicas y la transferencia del valor social de los conocimientos. El modelo alternativo de universidad se basa en la colaboración y proyectos conjuntos, generando una educación superior más innovadora y pertinente, con habilidades y competencias para enfrentar los desafíos sociales actuales.

Las universidades en Ecuador tienen como meta fomentar la colaboración entre los estudiantes y la comunidad a través de la implementación de estrategias y actividades de vinculación con la sociedad. Estas actividades son incorporadas en los programas de estudio para promover la transferencia de conocimientos y habilidades (Bonilla et al., 2019).

Las instituciones de educación superior son actores críticos en el desarrollo educativo, por ello, Dusdal et al. (2020) las consideran como fuentes desarrolladoras adheridos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en concordancia con elementos de integración (recursos humanos y centros de investigaciones) que deben estar coordinados con las necesidades y prioridades sociales, económicas, y ambientales que respalden el crecimiento y progreso del Estado de forma sostenible.

El proceso que proviene de las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje es reconocido como un sistema interactivo que genera aspectos rizomáticos y estratégicos, con miras a propiciar conocimiento (Torres y Girón, 2009). A juicio de Abreu et al. (2018) son situaciones que, para obtener resultados sobresalientes, es necesario emplear escenarios comunicacionales destinados a potencializar la innovación, creatividad y científicidad; colocando al docente como el eje o factor diferencial entre pensar o comunicar información que coadyuve a fortalecer y elevar los niveles de comprensión.

A partir de la información proporcionada se pueden identificar, tanto similitudes, como diferencias entre las distintas universidades. Estas instituciones deben basar su trabajo en la realización responsable de estudios científicos. Los centros de investigación son el lugar idóneo para concentrar y coordinar dichos conocimientos, los cuales resultan útiles y necesarios para todos los entornos que conforman el ciclo operativo de las instituciones de educación superior.



En palabras de Abreu et al. (2018) las actividades que conforman los procesos de enseñanza y aprendizaje, deben enraizarse hacia la consolidación integral del conocimiento, tomando en cuenta al alumnado, conociendo y resaltando aspectos relacionados con las habilidades, competencias, destrezas y valores. Eso debe ser uno de los principios que deben motivar a las universidades a crear centros de investigación, ya que cuando las directrices son canalizadas adecuadamente pueden surgir ideas dinámicas que contribuyan a la ejecución adecuada del quehacer pedagógico.

La construcción del conocimiento se lleva a cabo mediante un proceso de aproximaciones sucesivas que comienza con la descripción y culmina con la comprensión, los estudiantes adquieren conocimiento a través de un proceso progresivo de acercamiento al objeto de estudio para llevar a cabo una descripción adecuada, es necesario cumplir con ciertas características como la comunicabilidad y la minuciosidad, el análisis permite una percepción selectiva y una reorganización de la información, finalmente, mediante la comprensión se logra una inmersión en el objeto de estudio y se comprende su propósito y función (Villegas y González, 2005).

En las últimas dos décadas, el desarrollo investigativo en las instituciones de educación superior ha experimentado cambios significativos. La pandemia de COVID-19 aceleró la transición de un modelo tradicional de educación vertical a uno más colaborativo y horizontal que involucra a diferentes actores como el gobierno y las instituciones educativas. Sin embargo, el intento por adaptar un modelo basado en la competencia sin tener en cuenta las diferencias regionales, generó caos y dificultades para medir los impactos académicos (Del Castillo, 2017; Ganga & Maluk, 2015).

Como resultado de los cambios mencionados anteriormente, ahora cada provincia, cantón o región tiene la capacidad de tomar decisiones para mejorar su situación. Es importante que el profesorado comprenda y domine los elementos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje para poder gestionarlos adecuadamente. Estos elementos incluyen a los sujetos implicados, objetivos académicos, currículo institucional actualizado, competencias relacionadas con la realidad, contenidos programáticos esenciales, estrategias de enseñanza presencial e interactiva, medios tecnológicos, formas de organización jerárquica, infraestructura y estrategias evaluativas (Osorio et al., 2021).

A medida que las universidades evolucionan, la comprensión del conocimiento se eleva. Un factor clave para esto es la relevancia e impacto de la investigación. El conocimiento generado a través del estudio académico en campos relacionados con las necesidades sociales proporciona a las instituciones superiores interpretaciones valiosas para la gestión del saber. La investigación ha demostrado que la gestión basada en enfoques tradicionales e intuiciones puede conllevar riesgos si no se consideran los cambios constantes. Por lo tanto, la creación de conocimiento basado en evidencia sigue siendo esencial para los académicos en las universidades de todo el mundo (Bezanilla et al., 2018; Bunge, 2017; Salazar et al., 2018).

El objetivo de un centro universitario es permitir que las instituciones de educación superior establezcan y operen centros enfocados en aprovechar los recursos universitarios para construir ecosistemas económicos regionales que fomenten la innovación y el espíritu empresarial de alto crecimiento, la resiliencia y la inclusión. Históricamente, las universidades han desempeñado un

papel importante en el desarrollo económico de sus regiones y han sido líderes en reconocer las necesidades emergentes de asistencia técnica (Alemu, 2018; Torres, 2019).

Los centros universitarios colaboran proporcionando experiencia, investigación aplicada y asistencia técnica para desarrollar e implementar estrategias regionales que fomenten la creación de empleo, el desarrollo de talentos altamente calificados y la expansión empresarial como aporte de innovación regional. Estos centros pueden ubicarse en áreas como la comercialización, el fomento del espíritu empresarial, el desarrollo de la innovación, la fuerza laboral altamente calificada y la capacidad de recuperación de una región (Cabral & Huet, 2014; Ganga & Maluk, 2015).

La ética es un aspecto fundamental en la creación de centros de investigación universitarios. Los CIE tienen la responsabilidad de supervisar los proyectos y tomar decisiones vinculantes para garantizar el respeto a los derechos y el bienestar de los participantes. Además, evalúan las dimensiones en relación con los aspectos metodológicos del estudio para minimizar riesgos y garantizar la validez y pertinencia del trabajo de investigación, de igual forma verifican la validez científica del estudio y la idoneidad del investigador (Astarté, 2018; Fuster, 2019; Pinto-Pardo, 2014).

La coordinación zonal 5 es una entidad que opera en las provincias de Guayas, Los Ríos, Santa Elena, Bolívar. Esta entidad está conformada por un equipo de 42 funcionarios y cuenta con siete unidades que se encargan de diversas áreas como educación superior, ciencia, tecnología e innovación, becas, crédito educativo, coactivas, administrativa y financiera, planificación y jurídico, además de un punto de atención al usuario, el presupuesto destinado es de USD 249,475.82 y se divide en tres categorías principales: acceso a la educación superior (8%), formación académica técnica y tecnológica (71%), gestión institucional (21%) (Senecyt, 2014, 2020).

Para un buen funcionamiento de los CIE es importante integrar diversas disciplinas y establecer políticas institucionales para la revisión ética de los proyectos. También es necesario definir procedimientos para proteger la privacidad y confidencialidad de los participantes y promover programas de difusión y capacitación en ética de la investigación. Además, es importante evaluar las complejidades de interés y posibles conflictos que puedan afectar las obligaciones morales en el proceso de investigación (La Rosa Rodríguez, 2011).

Metodología

La metodología utilizada fue mixta con un enfoque hermenéutico, los instrumentos fueron la entrevista para los datos cualitativos y la encuesta para los cuantitativos. La población objetivo fue de 152 personas con una heterogeneidad del 50% un margen de error 5% y un nivel de confianza del 95%, obteniendo una muestra de 110 encuestados, el lugar designado fueron las universidades pertenecientes a la zona 5 de Ecuador, las cuales ofrecen una amplia variedad de programas académicos en diferentes áreas del conocimiento. Para la entrevista se estableció una población finita de cuatro directivos académicos aleatorios de las universidades más relevantes y destacadas en el ámbito académico: la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Universidad Técnica de

Babahoyo (UTB), Universidad Estatal de Península de Santa Elena (UPSE) y la Universidad de Bolívar (UB).

Para el proceso de recolección de la información, la primera etapa se basó en las entrevistas que se realizaron en persona y duraron alrededor de una hora cada una. Cada entrevista incluyó diez preguntas abiertas que permitieron a los entrevistados expresar libremente sus opiniones sobre la propuesta de un Centro de Investigación Educativa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las universidades ecuatorianas de la zona 5. Se garantizó la privacidad y confidencialidad de los datos obtenidos durante las entrevistas y se tomó en cuenta cualquier consideración ética relevante. Además, se realizó un análisis de las respuestas obtenidas en las entrevistas para identificar las palabras clave y temas comunes que surgieron en relación con la propuesta de creación del CIE.

La segunda etapa de recolección de información se basó en la realización de encuestas a los estudiantes universitarios acerca del nivel de satisfacción educativo, el lugar fueron las cuatro universidades (UNEMI, UTB, UPSE, UB) de la zona 5, se elaboraron 22 preguntas cerradas en tres categorías, Proceso de enseñanza-aprendizaje, trato respetuoso y autorrealización. Una vez recolectado la información se procedió al cálculo porcentual de las respuestas para poder elaborar una gráfica de comportamiento.

Resultados

Tabla 1

Entrevistas y Respuestas de los Directivos Académicos Zona 5

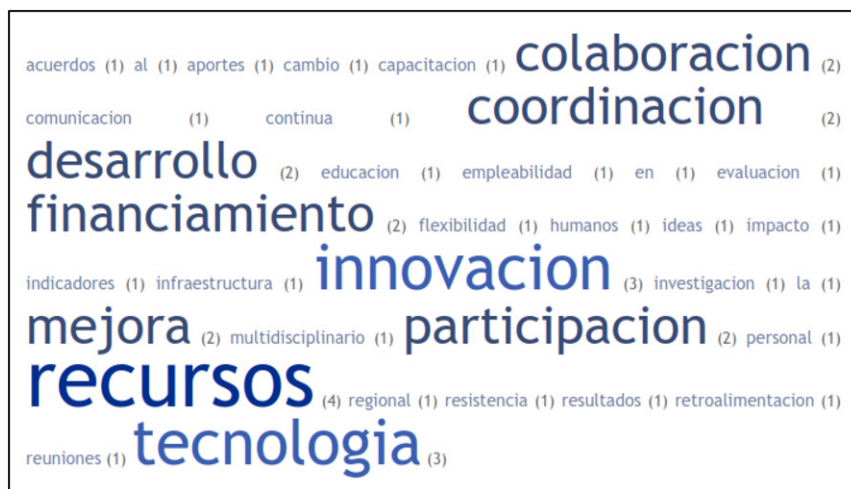
Pregunta	Respuestas en palabras clave	Palabras clave	Repetición
¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan las universidades ecuatorianas de la Zona 5 en términos de enseñanza y aprendizaje?	Tecnología, recursos, capacitación, innovación	Tecnología	3
¿Cómo cree que un Centro de Investigación Educativa podría ayudar a mejorar estos procesos?	Investigación, desarrollo, mejora continua, colaboración	Recursos	4
¿Qué características debería tener este Centro para ser efectivo?	Multidisciplinario, recursos, tecnología, flexibilidad	Innovación	3
¿Cómo se involucrarían las universidades en el desarrollo y funcionamiento del Centro?	Participación, colaboración, aportes, recursos	Colaboración	2
¿Qué recursos serían necesarios para establecer y mantener el Centro?	Financiamiento, tecnología, personal, infraestructura	Participación	2
¿Cómo se mediría el éxito del Centro en términos de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje?	Indicadores, evaluación, impacto, resultados	Financiamiento	2
¿Qué papel jugarían los estudiantes en el funcionamiento del Centro?	Participación, retroalimentación, ideas, innovación	Desarrollo	3

¿Cómo se aseguraría la colaboración entre las diferentes universidades involucradas?	Comunicación, coordinación, acuerdos, reuniones	Mejora continua	1
¿Qué impacto tendría el Centro en la comunidad local y regional?	Mejora en la educación, desarrollo regional, innovación, empleabilidad	Capacitación	1
¿Cuáles son los posibles obstáculos para establecer el Centro y cómo podrían superarse?	Financiamiento, recursos financieros, recursos humanos, resistencia al cambio, coordinación,	Multidisciplinario	1
		Flexibilidad	1
		Aportes	1
		Infraestructura	1
		Indicadores	1
		Evaluación	1
		Impacto	1
		Resultados	1
		Retroalimentación	1
		Ideas	1
		Comunicación	1
		Coordinación	1
		Acuerdos	1
		Reuniones	1
		Desarrollo regional	1
		Empleabilidad	1
		Recursos humanos	1
		Resistencia al cambio	1
		Total	39

Nota. Extracción de las palabras clave a partir de las respuestas.

Figura 1

Nube de Palabras de las Entrevistas



El análisis cualitativo realizado a partir de las entrevistas efectuadas permite identificar que la palabra clave “recursos” es la más repetida en las respuestas, como se puede ver en la *Tabla 1*. De este modo, se puede inferir que la disponibilidad de recursos se erige como una limitante para la creación del Centro de Investigación Educativa. Esta limitación podría deberse a la asignación presupuestal del Estado, ya que para su implementación sería necesaria una mayor asignación de recursos, para la construcción física y el equipamiento del centro. Por otro lado, como se observa en la *Figura 1* las palabras clave más sobresalientes en las respuestas son “innovación”, “tecnología” y “desarrollo”. Esto sugiere un fuerte interés por parte de los entrevistados hacia la creación de un nuevo departamento de investigación en la zona 5 que aborde temáticas relacionadas con la innovación y la tecnología para el desarrollo de las universidades involucradas en la propuesta.

Figura 2

Estructural General del CIE



Nota. Flujograma elaborado a partir de las entrevistas

Como se evidencia en la *Figura 2*, el flujograma describe la estructura general del Centro de Investigación Educativa (CIE), la cual fue obtenida a través de las entrevistas en las que se destacó la importancia de establecer relaciones cooperativas con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, así como con profesionales y la sociedad civil. Estas colaboraciones son fundamentales para impulsar la investigación y mejorar el bienestar social en las universidades del Ecuador. Para lograr estos objetivos, resulta esencial promover el pensamiento científico basado en necesidades reales y relevantes en el desarrollo de la investigación educativa.

Tabla 2

Personal Administrativo para la Creación del CIE

Denominación	Responsable
Director/a del CIE	Docente-investigador
Comité de Ética Coordinadora	Director/a del CIE
	Coordinador/a de formulación de programas y proyectos
	Coordinador/a administrativa
	Coordinador/a de comunicaciones
	Coordinador/a de eventos académicos-investigativos
Comisión de representantes de instituciones superiores	Representante de la UTB
	Representante de la UNEMI
	Representante de la UB
	Representante de la UPSE
Investigadores asociados	Grupos de investigación Observatorios socioeconómicos y bienestar comunitario

Tabla 3*Recursos y Presupuesto Requerido para la Creación del CIE Dentro de la UNEMI*

Recursos	Descripción del Recurso	Monto en \$	Alternativa
Espacio físico	Oficinas-sala de reuniones	0,00	Oficinas-sala de reuniones
Recursos Humano	Director/a del CIE (Docente-investigador de UNEMI)	0,00	Asignación de actividad con carga horaria en su distributivo
	Coordinador/a de formulación de programas y proyectos del CIE	0,00	Asignación de actividad con carga horaria en su distributivo
	Coordinador/a administrativa del CIE	0,00	Asignación de actividad con carga horaria en su distributivo
	Coordinador/a de comunicaciones del CIE	0,00	Asignación de actividad con carga horaria en su distributivo
	Coordinador/a de eventos académicos-investigativos	0,00	Asignación de actividad con carga horaria en su distributivo
	Representante de Universidades	0,00	Asignación de actividad con carga horaria en su distributivo
	Investigadores asociados	0,00	Asignación de actividad con carga horaria en su distributivo
Recursos tecnológicos	Computadoras (personal académico UNEMI)	0,00	El personal académico cuenta con su computadora individual
	Computadoras (personal académico externo)	0,00	Pueden ser utilizados los centros de cómputo de la UNEMI
	Impresora	300,00	
	Internet	0,00	Todo el campo universitario cuenta con servicio de Internet
	Cuentas en zoom	0,00	La UNEMI cuenta con un convenio para proveer cuentas de zoom
Mobiliario	Escritorios	0,00	Las oficinas y salas de reuniones están amobladas
	Archivadores (3)	600,00	
	Sillas	0,00	Las oficinas y salas de reuniones están amobladas
Insumos	Materiales de oficina	300,00	
TOTAL		1.200,00	

Durante la entrevista con el Vicerrector Académico y de Investigación de la UNEMI se presentó brevemente la propuesta para la creación del Centro de Investigación Educativa (CIE) dentro de la universidad, consultando sobre la factibilidad de contar con un espacio físico para tal fin (ver *Tabla 2*). Como resultado, se recibió una respuesta positiva por parte del Vicerrector, quien autorizó verbalmente el uso de la infraestructura física y tecnológica de la universidad, la *Tabla 3* explica los recursos necesarios y el costo operativo que podría tener su implementación.

A continuación, en la *Tabla 4* se muestra el modelo de gestión y en la *Tabla 5* los resultados de una encuesta de satisfacción estudiantil.

Tabla 4

Modelo de Gestión del CIE dentro de la UNEMI

Servicios	Sectores
Beneficiarios de la zona 5	Gobierno (ministerios)
	Empresas públicas, privados con y sin fines de lucro
	Comunidad en general
Servicios	Profesores y estudiantes
	Proyectos de investigación
	Asesoría especializada
Comunicación/Canales	Difusión de indicadores
	Informes
	Artículos científicos
	Seminarios
	Congresos/ponencias
	Charlas/Reuniones sociales
	Medios masivos de comunicación
Financiamiento	Fuentes de internas y externas
	Fondos concursables
	Convenios Cooperativos
Recursos clave	Acceso a bases de datos
	Recurso humano competente
	Tecnología de la Información y la comunicación.
Aliados/Asociaciones	Universidades de la zona 5
	Sector público y privado
	Centros de investigaciones
	Redes de investigaciones

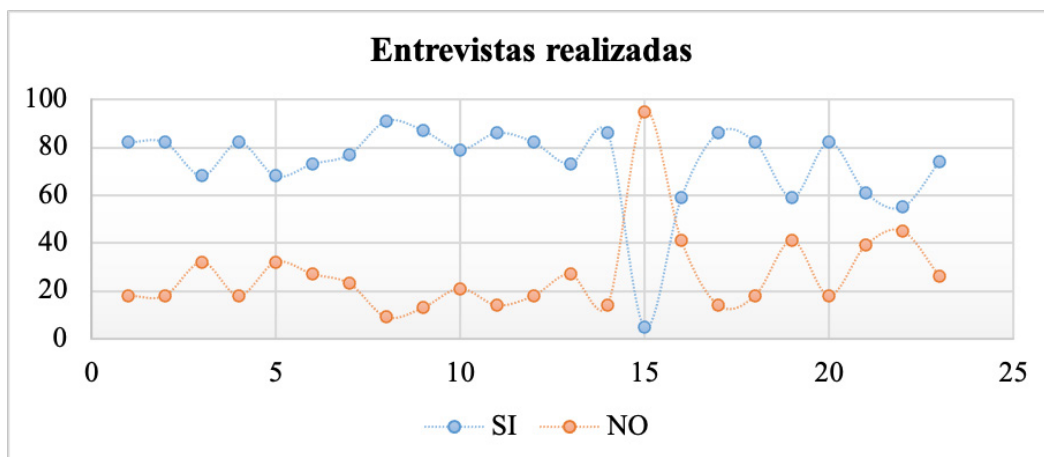
Tabla 5

Encuesta de Satisfacción Estudiantil

Categorías	Preguntas de la encuesta	Porcentaje	
		SI	NO
Proceso de enseñanza-aprendizaje	¿Los contenidos de las asignaturas están actualizados?	82	18
	¿Los profesores tienen un dominio adecuado de los contenidos que imparten?	82	18
	¿Los profesores se actualizan constantemente en su área de conocimiento?	68	32
	¿El nivel de exigencia de los profesores es adecuado?	82	18
	¿El sistema de evaluación utilizado por los profesores es justo y equitativo?	68	32
	¿Los profesores brindan orientación y apoyo a los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?	73	27
	¿El método de enseñanza utilizado por los profesores es efectivo para el aprendizaje?	77	23
	¿La comunicación entre los estudiantes y los profesores en el aula es fluida y respetuosa?	91	9
Trato respetuoso	¿Recibes un trato respetuoso por parte de tus tutores?	87	13
	¿Recibes un trato respetuoso por parte de las autoridades universitarias (directores, coordinadores y jefes de departamento)?	79	21
	¿Recibes un trato respetuoso por parte del personal de la cafetería y establecimientos de alimentos?	86	14
	¿Recibes un trato respetuoso por parte del personal de establecimientos de servicios informáticos y copias?	82	18
	¿Te sientes cómodo/a al comunicarte con tus tutores y autoridades universitarias?	73	27
	¿Consideras que el ambiente en la universidad es amigable y acogedor?	86	14
	¿Has presenciado o experimentado algún tipo de discriminación o falta de respeto en la universidad?	5	95
	¿Crees que la universidad tiene políticas efectivas para prevenir y abordar situaciones de falta de respeto o discriminación?	59	41
	¿Te sientes seguro/a al expresar tus opiniones y preocupaciones en la universidad?	86	14
Autorrealización	¿Sientes que la universidad te brinda oportunidades para desarrollarte integralmente como persona?	82	18
	¿Tienes la libertad de hacer lo que verdaderamente quieres y tienes capacidad de hacer en la universidad?	59	41
	¿La universidad te brinda oportunidades para desarrollar tu creatividad?	82	18
	¿Te sientes seguro/a sobre tu futuro profesional después de graduarte en la universidad?	61	39
	¿Crees que la universidad te está preparando adecuadamente para enfrentar los desafíos del mundo laboral?	55	45
Total		74	26

Figura 3

Comportamiento Porcentual del Encuestas de Satisfacción Estudiantil



El análisis de la *Figura 3* indica una correlación entre los porcentajes de las respuestas SI/ NO, teniendo una diferencia de 48% a favor del SI, esta tendencia posee un incremento en las categorías de proceso de enseñanza-aprendizaje y trato respetuoso. Esto sugiere que el nivel de satisfacción de los estudiantes universitarios de la zona 5 es adecuado y que la mayoría de los encuestados tienen la certeza de que los docentes poseen una metodología sólida en la transmisión del conocimiento. No obstante, se observa una disminución en la curva, en la categoría de autorrealización, esta tendencia puede deberse a que muchos estudiantes no están conformes con la carrera elegida. En cuanto al aspecto social acerca de la discriminación, las universidades presentan una erradicación casi completa con un 95% de encuestados que no ha sido víctima de esta problemática, esto puede ser debido al cambio generacional y a las campañas por la equidad e igualdad social.

Conclusiones

La promoción de la investigación científica se beneficia significativamente de la creación de relaciones cooperativas con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, así como de la inclusión de profesionales capacitados de diversos sectores y edades. Estos elementos se consideran los pilares esenciales para el avance exitoso de la investigación científica, el estudio realizado por NASEM (2016) apoya esta conclusión al resaltar la importancia del nivel educativo en un centro de investigación, de acuerdo con esto, es fundamental contar con una mezcla apropiada de investigadores que posean diferentes niveles educativos y edades iguales o superiores a treinta años.

La creación de un Centro de Investigación y Estudios (CIE) en la zona 5 de Ecuador se enfrenta a la problemática de los recursos económicos, así lo han expresado los directivos académicos durante las entrevistas, según lo ha manifestado Vázquez (2018) en su estudio, el autor enfatiza de que el Estado debe asumir la responsabilidad de financiar la educación, y para ello, se requiere una colaboración efectiva entre las instituciones educativas y el gobierno para establecer un marco

institucional y normativo que permita una financiación sostenible. En consecuencia, se puede concluir que la creación de un CIE en la zona 5 de Ecuador debe considerar la importancia de establecer un marco institucional y normativo que permita una financiación sostenible y efectiva.

Se puede afirmar que la satisfacción educativa en las universidades de la zona 5 de Ecuador es adecuada, si bien la encuesta refleja un 74% de aceptación de la metodología, es recomendable fortalecer líneas académicas de transferencia de conocimiento, así lo describe Espinoza (2019) para mejorar la calidad educativa, es adecuado capacitar a los docentes para mejorar sus habilidades en la evaluación y *feedback*, lo que permitiría asegurar una enseñanza de calidad para los estudiantes.

A partir del estudio presentado, se sugiere que las investigaciones futuras deberían incluir otras dimensiones influyentes en la cooperación, además de la transferencia de conocimientos y las diferencias culturales. Esto permitiría complementar el estudio actual y profundizar en el conocimiento de la dinámica de la cooperación en distintos contextos. Además, sería provechoso realizar investigaciones similares en otras regiones geográficas del Ecuador y en diversos campos educativos, con el objetivo de realizar comparaciones y enriquecer el conocimiento en este campo. De esta manera, se podrían obtener datos más precisos sobre la dinámica de la cooperación y se podrían establecer prácticas más efectivas en este ámbito.

Referencias

- Alemu, S. K. (2018). The Meaning, Idea and History of University/Higher Education in Africa: Brief Literature Review. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 4(3), 210–227. <https://doi.org/10.32865/FIRE20184312>
- Astarté, A. (2018). La ética en los comités de ética en investigación: Conflicto de intereses. *Rev Med Hondur*, 86. <https://lamjol.info/index.php/RMH/article/view/12167/14076>
- Bezanill, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos XLIV*(1), 89–113. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>
- Bonilla, D., Ocampo, C., Camacho, M., y Pinos, G. (2019). Estudio legal y estrategias sobre vinculación universitaria con la colectividad, Caso Ecuador. *Killkana Sociales: Revista de Investigación Científica*, 3(2), 57–64. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i2.465
- Bunge, M. A. (2017). El planteamiento científico. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43(3). <https://www.scielosp.org/pdf/rcsp/2017.v43n3/470-498/es>
- Cabral, A., & Huet, I. (2014). Assessment of research quality in higher education: contribution for an institutional framework Selection and peer review under the responsibility of Prof. Dr. Servet Bayram. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1528–1532. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.429>
- Daza, S., Soto, C., García, A., y Caicedo, L. (2021). Investigación educativa en la educación superior y sus beneficios. *Recimundo*, 5(3), 137–148. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(2\).julio.2021.137-148](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(2).julio.2021.137-148)
- Del Castillo, G. (2017). El gobierno de las universidades en sus dimensiones académica y política. *Revista de La Educación Superior*, 46(182), 117–119. <https://doi.org/10.1016/J.RESU.2017.05.002>
- Didriksson, A. (2019). La construcción de una agenda de transformación para la universidad en América Latina y el Caribe Balance y perspectivas de la CRES-2018. *Perfiles Educativos*, XLI(163).
- Dusdal, J., Powell, J., Baker, D., Fu, Y. C., Shamekhi, Y., & Stock, M. (2020). University vs. Research Institute? The Dual Pillars of German Science Production, 1950–2010. *Minerva*, 58(3), 319–342. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11024-019-09393-2>
- Espinoza, L. (2019). *Satisfacción estudiantil con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela de agronomía de la universidad nacional Santiago Antunez de Mayolo Ancash* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/2563>

- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Ganga, F., & Maluk, S. (2015). Gobierno Universitario ecuatoriano: una aproximación teórica a los cambios más relevantes de los últimos años. *Prisma Social Revista de Ciencias Sociales*, 669–686.
- La Rosa Rodríguez, E. (2011). Los conflictos de intereses. *Acta Bioethica*, 17(1), 47–54. <https://doi.org/10.4067/S1726-569X2011000100006>
- NASEM. (2016). Communicating Science Effectively: A Research Agenda (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine). *Communicating Science Effectively: A Research Agenda*, 1–137. <https://doi.org/10.17226/23674>
- Osorio, L., Vidanovic, A., y Finol De Franco, M. (2021). Elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Qualitas Revista Científica*, 23(23), 1–11. <https://doi.org/10.55867/qual23.01>
- Piña, J. (2013). Investigación educativa ¿para qué? *Perfiles Educativos*, 35(139), 3–6. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Pinto-Pardo, N. (2014). Conflicto de interés en investigación biomédica. *Persona y Bioética*, 18(2), 158–169. <https://doi.org/10.5294/PEBI.2014.18.2.6>
- Salazar, M., Icaza, M., y Alejo, O. (2018). La importancia de la ética en la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, 305–311. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-305.pdf>
- Torres, H., y Girón, D. (2009). *Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica*. Editorama, S.A.
- Torres, I. (2019). University Research Centres: Organizational Structures and Performance. *Journal of Technology Management & Innovation*, 14(3), 23–43. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242019000300023>
- Vázquez, P. (2018). *Límites y alcances de la Estrategia Escuela al Centro* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana]. <http://hdl.handle.net/11191/6671>
- Villegas, M., y González, F. (2005). La construcción del conocimiento por parte de estudiantes de educación superior. Un caso de futuros docentes. *Perfiles Educativos*, XXVII, 117–139. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211006>

Copyright (2023) © Franklin Gregorio Macías Arroyo, Carlos Efraín Vásquez Fajardo, Ligia Meibol Fajardo Vaca y Rosa Aurora Espinoza Toalombo



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Refugiado climático: hacia la garantía en el ejercicio efectivo de los derechos de las personas en movilidad humana

Climate refugee: towards the effective exercise of the human rights of people in mobility

Fecha de recepción: 2022-08-26 • Fecha de aceptación: 2023-03-30 • Fecha de publicación: 2023-05-10

Alex Raúl Izquierdo Vera¹

Investigador independiente, Ecuador

alexizquierdo11@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6136-8245>

María Isabel Domínguez Serrano²

Investigador independiente, Ecuador

isabel.dsvs@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-5768-2595>

Resumen

Los embates producidos por el cambio climático han demostrado que este fenómeno no solo es una realidad, sino que ha cambiado las condiciones de vida de millones de personas. Esto abre la puerta para que la civilización se movilice en busca de mejores condiciones para vivir y con ello se permita la libre movilidad o circulación de todos aquellos a quienes su Estado, no les ha podido garantizar la aplicación de sus derechos, y, por ende, una calidad de vida acorde a sus necesidades. El presente artículo tiene como objetivo dilucidar la necesidad de crear nuevas instituciones o estatus jurídicos específicos que protejan los derechos de las personas en movilidad humana por razones climáticas. Para la realización de este artículo se han empleado los métodos cualitativo, descriptivo y bibliográfico, que implicó revisión de material documental, doctrina y el ordenamiento jurídico

nacional e internacional. Como resultado de esta investigación se encontró que existen vastas justificaciones que apuntan a la necesidad de que la comunidad internacional se pronuncie sobre el vacío legal que existe para las personas que han tenido que desplazarse forzosamente por razones climáticas. En tal razón, se puede concluir que es imperante reconocer el concepto de refugiado hacia aquellos desplazados por situaciones climáticas que se han quedado en la indefensión ante la vulneración de sus derechos. Este reconocimiento incluye aceptar que la adversidad climática es una de las razones para que las personas en movilidad humana accedan al estatus de refugiado climático y así brindarles una respuesta que les permita rehacer su vida en condiciones dignas y al amparo legal de otras jurisdicciones.

Palabras clave: movilidad humana, desplazados, refugiado climático, cambio climático

Abstract

The onslaught of climate change has shown that this phenomenon is not only a reality, but that it has changed the living conditions of millions of people. This opens the door for civilization to mobilize in search of better living conditions and thus allow the free mobility or circulation of all those to whom their State has not been able to guarantee the application of their rights and, therefore, a quality of life in accordance with their needs. The purpose of this article is to elucidate the need to create new institutions or specific legal statuses to protect the rights of people in human mobility for climatic reasons. For the realization of this article, qualitative, descriptive and bibliographic methods were used, which involved the review of documentary material, doctrine and the national and international legal system. As a result of this research, it was found that there are vast justifications that point to the need for the international community to pronounce itself on the legal vacuum that exists for people who have had to be forcibly displaced for climatic reasons. For this reason, it can be concluded that it is imperative to recognize the concept of refugee for those displaced by climatic situations who have been left defenseless in the face of the violation of their rights. This recognition includes accepting that climate adversity is one of the reasons for people in human mobility to access climate refugee status and thus provide them with a response that allows them to rebuild their lives in dignified conditions and under the legal protection of other jurisdictions.

Keywords: human mobility, displaced people, climate refugees, climate change

Introducción

La Convención Marco de las Naciones Unidas Sobre Cambio Climático (ONU, 1994, p.3) ha definido al cambio climático como “un cambio de clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera la composición de la atmósfera mundial y que se suma a la variabilidad natural del clima observada durante períodos de tiempo comparables”. Se debe entender que este tema no es solamente importante por las variaciones climáticas y los impactos en el medio ambiente, sino también por sus efectos en la vida diaria del ser humano.

Uno de los ámbitos más afectados por este fenómeno es la movilidad humana, que, en un mundo globalizado, se convierte en un tema de estudio para los doctrinarios y de interés para todos los Estados. Es así que estos últimos deben tomar decisiones y estrategias que permitan el ejercicio efectivo de los derechos de todas las personas que voluntaria o forzosamente se trasladan de un lugar a otro por causas climáticas. Al respecto, se invita al lector a preguntarse ¿A quién se debe proteger cuando se habla de desplazamiento por razones climáticas? y ¿cuáles son los mecanismos que permitan la protección de sus derechos?

La comunidad internacional a través de sus tratados, así como el derecho interno de los Estados, han brindado cierta protección a los derechos de las personas en movilidad humana, otorgando categorías de protección como el reconocimiento de los refugiados, apátridas, ciudadanía universal, entre otras; más, no se puede hablar aún de la existencia de mecanismos o reconocimientos categóricos aceptados de manera unánime por todos los Estados para poder brindar efectiva protección de los derechos de las personas que se desplazan por razones climáticas.

En este sentido, el presente artículo pretende dar una respuesta a las preguntas antes mencionadas a través de la conceptualización y análisis de diferentes temas como el cambio climático, movilidad humana y el reconocimiento de la calidad de refugiado climático para aportar al estudio del fenómeno de la movilidad humana ligada al cambio climático, a través de un análisis doctrinario, estadístico y legislativo.

1.1 Cambio climático, migración y movilidad humana

¿Qué tan a menudo se escucha hablar sobre cambio climático? palabras que más de una vez han parecido entendidas, pero que en realidad involucra varios elementos que no se conocen del todo. Es por esta razón que en esta sección se hablará sobre la definición de cambio climático, con la finalidad de aterrizar este acercamiento en sus efectos con respecto a la movilidad humana.

La Convención Marco de las Naciones Unidas Sobre el Cambio Climático (1994, p.3) en su artículo uno, numeral dos, define al cambio climático como aquel “cambio de clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera la composición de la atmósfera mundial y que se suma a la variabilidad natural del clima observada durante períodos de tiempo comparables”. Aclarando esta definición, es importante resaltar que, aunque a la actividad humana (esencialmente por las actividades de quema de combustibles fósiles y uso indiscriminado de

recursos naturales), se le ha atribuido el hecho de ser la principal causa de los cambios en el clima, ésta no es la única, pues existen también causas naturales. Muchos han atribuido los distintos fenómenos naturales de hoy en día, como el aumento de los niveles del mar, las olas de calor, entre otros, a causas meramente naturales y que responden a un ciclo natural.

Sin embargo, el uso más apropiado y convencional del término *cambio climático* es para descubrir el cambio significativo que se presenta en la actualidad y que no parece relacionarse con las variaciones cíclicas.

El cambio climático es provocado por el calentamiento global que a su vez tiene su origen total o parcial en el aumento de gases de invernadero en la atmósfera, incide sobre los patrones de temperatura y precipitación del planeta, así como en la frecuencia y severidad de eventos extremos como huracanes y sequías (González et al., 2003, p. 20).

Por su parte, Pardo (2007, p.1) define al cambio climático como “el cambio en el clima global del planeta Tierra, particularmente expresado en la temperatura y las precipitaciones de agua”, y añade que hay dos características a resaltar del cambio climático actual: la rapidez e intensidad del cambio y la actividad humana como su causa.

Doctrinariamente se puede evidenciar que la definición de cambio climático siempre se enlaza a la actividad humana, esto principalmente debido a la necesidad de reconocer la responsabilidad frente a este fenómeno, y, con esto, entablar nuevos mecanismos que permitan detener el cambio climático, así también se busca luchar contra el negacionismo generado en un gran porcentaje de la población mundial, como por ejemplo, las organizaciones denominadas *think tanks*, que tienen presencia principalmente en Estados Unidos y Europa que son organizaciones que, según Almiron y Moreno (2020, p.1):

En su mayoría fueron fundados entre 2003 y 2009. [...] no hay contenidos negacionistas de relevancia hasta el 2007 y la mayor parte de los textos están publicados entre el 2014 y el 2018. Ambos picos de publicaciones negacionistas (2007 y 2014) se corresponden con la aparición de los dos últimos grandes informes del IPCC (el Panel Intergubernamental de Naciones Unidas sobre el Cambio Climático), lo que indicaría una reacción a ellos.

Caballero et al. (2007) define al cambio climático y menciona que esta categoría engloba tanto la definición de calentamiento global como a las variaciones del clima que ha sufrido la Tierra a lo largo de su historia. Lo mencionado, como se ha revisado previamente, enlaza los cambios en la temperatura y los fenómenos naturales con la actividad humana.

En definitiva, el cambio climático es la transformación que sufre el planeta Tierra, respecto de su clima en un espacio de tiempo definido y cuyas causas se derivan principalmente de la actividad directa o indirecta del ser humano sin dejar de lado las variaciones naturales, que a su vez afectan sus condiciones de vida.

Se realiza esta última apreciación respecto de la vida del ser humano con la finalidad de establecer en un primer momento la relación directa entre el cambio climático y sus efectos en el goce

efectivo de derechos humanos, un ejemplo claro de esto es la relación directa o indirecta entre cambio climático y migración.

Bárcena et al. (2020) citando un estudio del Instituto Internacional de Estocolmo para la Investigación de la Paz enumera seis áreas temáticas en que el cambio climático puede plantear riesgos para la seguridad: i) la seguridad del agua; ii) la seguridad alimentaria; iii) el aumento del nivel del mar y la degradación costera; iv) los fenómenos climáticos extremos y desastres relacionados con el clima; v) la migración relacionada con el clima, y vi) los conflictos violentos. Estos riesgos para la seguridad interactúan entre sí (por ejemplo, la escasez de agua puede afectar a la seguridad alimentaria o provocar migraciones), por lo que la búsqueda de soluciones a estas amenazas requiere un enfoque integrado.

Durante varios años, las causas de migración se remitieron a temas económicos, políticos y sociales. Sin embargo, en el último tiempo se ha venido discutiendo sobre una causa adicional: las situaciones ambientales. El reconocimiento de causas ambientales, que traen como consecuencia la migración de grandes poblaciones, se concatena con varios factores que producen cambios en la vida de estas, atribuyéndole al cambio climático la calidad de factor agravante. Con ello se refiere a las sequías prolongadas, las inundaciones, las erupciones volcánicas, los sismos, entre otros, que convierten a estas zonas en extensiones inhabitables debido a los cambios radicales que han sufrido a causa de la naturaleza.

Según el Informe Mundial sobre desplazamiento interno del Observatorio de Desplazamiento Interno (IDMC) (2021) el cambio climático interactúa con todos ellos, no necesariamente desencadenando el desplazamiento directamente, sino como un factor de estrés adicional cuando los recursos naturales y sociales y las capacidades de los seres humanos y los sistemas ya están al límite.

Históricamente se ha considerado a la migración como un mecanismo de adaptación a las variaciones en la vida del ser humano, sea por causas económicas, políticas, sociales y hoy en día ambientales. Al respecto la doctrina ha considerado que existen diferentes tipos de migración, las cuales pueden ser temporales, permanentes, voluntarias o forzadas. Independientemente del tipo de migración, este fenómeno supone la necesidad de que se creen estrategias de contención respecto a los cambios que esta produce. “Los migrantes, al llegar a distintos contextos de recepción, alteran en el corto y largo plazo las condiciones medioambientales, pero también pueden verse afectados por las condiciones climáticas severas del lugar de tránsito o destino” (Casillas, 2020, p. 77).

Bajo esa perspectiva se debe considerar al cambio climático como un factor fundamental al momento de plantear estrategias o políticas públicas frente a la migración, ya sea esta de manera interna, es decir en el mismo territorio de un Estado o externa, es decir la migración de personas de un Estado a otro. Todo esto por cuanto este fenómeno afecta principalmente a los recursos y su distribución, además de que supone la adaptación de las personas a un nuevo territorio ya sea de forma permanente o temporal. Ejemplo de esto es la afectación al consumo de agua y a la seguridad alimentaria, así como la dificultad de adaptación de poblaciones rurales a lugares urbanos, como sucede en las migraciones de población campesina a las ciudades producto del

incremento en el costo de los productos agrícolas, la imposibilidad de realizar cultivos debido a las condiciones climáticas, o a la pérdida de territorio como consecuencia de inundaciones o crecimiento del nivel del mar.

Para poder realizar una apreciación más profunda acerca del cambio climático y la migración, se puede mencionar que no existe una definición plenamente reconocida a nivel mundial respecto de la migración climática o los migrantes climáticos. Ahora bien, la Plataforma de Desplazamientos y Migraciones Climáticas (PDMC) (Felipe Pérez, 2018, p.18) cita a la Organización Internacional de las Migraciones en 2011, recogiendo una definición de migrante climático según lo siguiente:

Persona o grupos de personas que, debido a la degradación ambiental relacionada con el cambio climático, de aparición repentina o de desarrollo lento, que afecta negativamente a su vida, se ve ante la necesidad de abandonar su hogar, temporal o permanentemente, de manera individual o colectiva y a nivel interno o internacional.

Sobre esta definición se pueden rescatar diferentes características sobre los migrantes climáticos:

1. Temporalidad: la definición establece dos aspectos de temporalidad, el primero refiriéndose al fenómeno climático que causa la migración (repentina como un terremoto o de desarrollo lento como el incremento en el nivel del mar en cierto territorio) y el segundo refiriéndose al tiempo de duración entre la salida del lugar de origen y el retorno de la persona o grupos de personas.
2. Necesidad: sobre esta acepción, se realiza una crítica, pues no siempre se entra en un estado de necesidad al momento de tomar la decisión de migrar por causas ambientales, pues con esto se deja de lado a toda persona o grupos de personas que deciden migrar de forma voluntaria ante los embates climáticos.

En un análisis más jurídico se puede referir al derecho a la libre movilidad, como un derecho ligado a dos premisas legales, el derecho de libertad en el cual el ser humano tiene potestad abierta, y, sobre todo, capacidad de elegir el disfrute efectivo o abstenerse de ello, sin restricción o límites que puedan soslayar esta posibilidad. Por otro lado, también se aborda el derecho a la movilidad, es decir, a desplazarse, como una necesidad del ser humano y como una forma de desarrollo dentro de sus actividades vitales.

Es así que hablar del derecho a la libre movilidad, ciertamente requiere una conjunción de estas dos acepciones, en donde la libertad de un ser humano, en poder desplazarse y cambiar de lugar permite que su vida tenga un valor incorporado y forme parte incluso de una faceta esencial para el desarrollo de la vida. Privar a una persona, de moverse de manera libre, representa coartar de facto su libertad y atentar así contra el valioso ejercicio de actuar de manera espontánea. Por ello, se puede incluso aseverar que una restricción a la libre movilidad significa una afectación a la dignidad humana.

El valor en sí, de la movilidad humana, no es solo una mera creencia doctrinaria o una parte del valor de lo que representa la libertad, la movilidad se convierte en la posibilidad expresa de ser

libre en todo el sentido de la palabra. En tal razón, poder garantizar el derecho a la libre movilidad se convierte en una premisa de fundamental aplicación para todos los Estados.

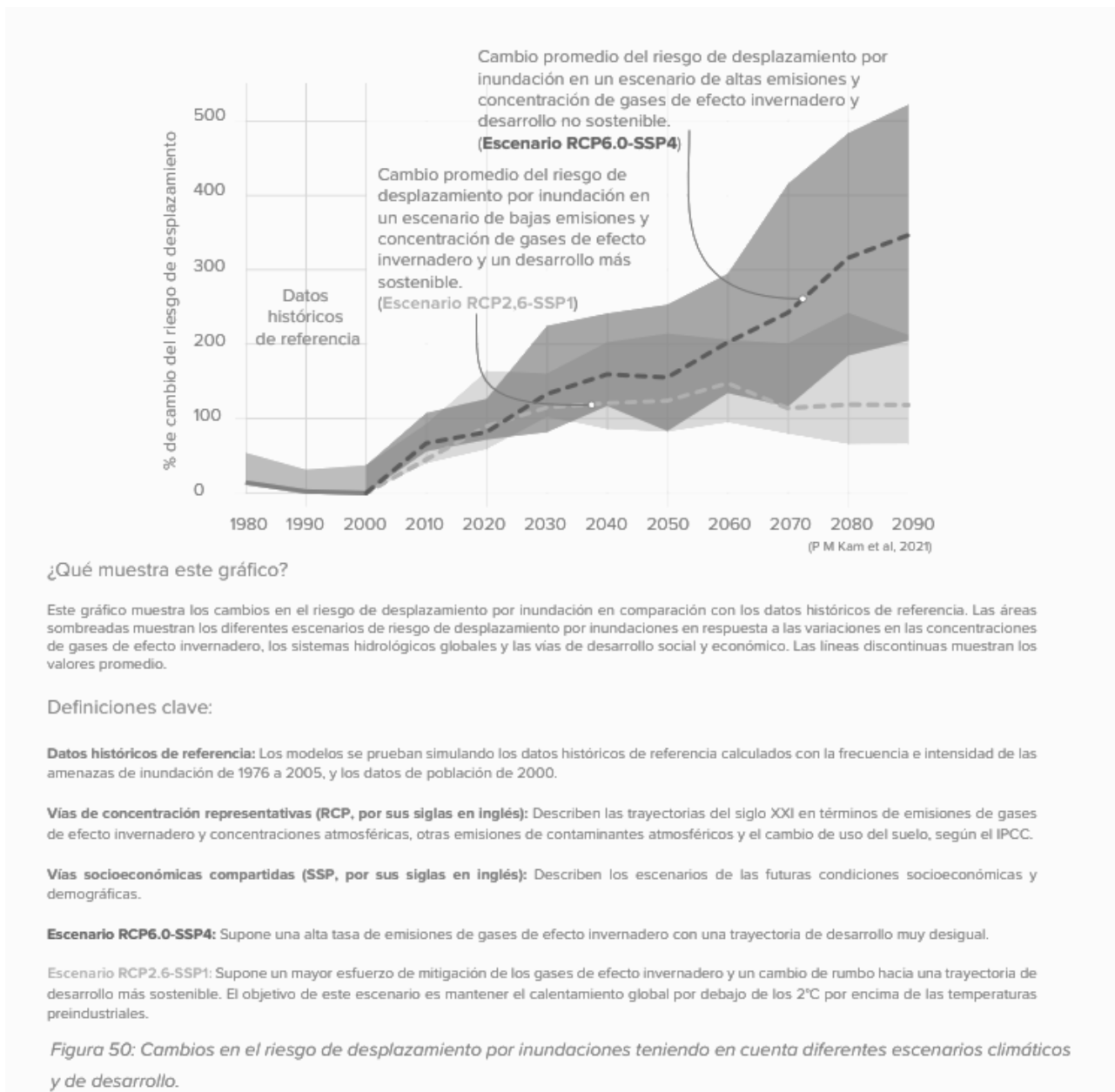
1.2 De la libre movilidad al reconocimiento de la calidad de refugiados climáticos

Según datos del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR, Comité Español, recogiendo datos del Internal Displacement Monitoring Centre¹ (2020;2021) existieron 30,7 millones de nuevos desplazamientos forzados en 2020 por el clima. Según el Informe Mundial Sobre Desplazamiento Interno 2021, publicado por el mismo IDMC (2021, p.89) “las investigaciones muestran que incluso si la población mundial se mantuviera en su nivel actual, el riesgo de desplazamiento relacionado con las inundaciones aumentaría en más de un 50 % con cada grado de calentamiento global”, para explicar este dato la IDMC ha publicado la siguiente *Figura 1*.



Figura 1

Informe Mundial Sobre Desplazamiento Interno 2021



Nota. Adaptado de “Informe Mundial Sobre Desplazamiento Interno 2021” (p. 89), por Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR, Comité Español, 2021.

De estos datos estadísticos se puede concluir la necesidad de estudiar el fenómeno migratorio no solo desde las aristas que se han venido observando durante varios años, sino desde una perspectiva climática que permita abordar este factor como una de las razones que, hoy por hoy, son también causa de migración. Sobre esto, Jiménez y Soledad (2011) se refieren en su investigación a la necesidad de definir dos aspectos cuando se habla de cambio climático y

migración, el primero con respecto al sujeto, es decir ¿de quién se está hablando? y el otro ¿quién debe proteger a estas personas? Por esta razón en las siguientes líneas se busca dar respuesta a la primera de estas interrogantes para aterrizar en el siguiente cuestionamiento que será desarrollado a continuación de esta sección.

La doctrina y los distintos órganos internacionales sobre migración han denominado a este sujeto de diferentes maneras, una de estas denominaciones es la de desplazados ambientales, Essam El-Hinnawi, citado en García (2021) los define como:

(...) aquellas personas «que se han visto forzadas a dejar su hábitat tradicional, de forma temporal o permanente, debido a un marcado trastorno ambiental, ya sea a causa de peligros naturales y/o provocado por la actividad humana, como accidentes industriales o que han provocado su desplazamiento permanente por grandes proyectos económicos de desarrollo, o que se han visto obligados a emigrar por el mal procesamiento y depósito de residuos tóxicos, poniendo en peligro su existencia y/o afectando seriamente su calidad de vida» (p.159).

Como se puede evidenciar, El-Hinnawi define a los desplazados ambientales desde una perspectiva de migración forzosa, en la que no se termina de asimilar que las causas de este trastorno ambiental pueden devenir del fenómeno del cambio climático, y más aún considerando que dicho fenómeno puede provocar la inhabitabilidad de un espacio geográfico, llevando a esta población a una migración necesaria e inmediata con la finalidad de precautelar su vida y la de sus futuras generaciones, en busca de la protección de sus derechos.

Uno de los parámetros con los que la doctrina ha diferenciado a la migración voluntaria de la forzada es el tiempo de planificación, es decir se llama voluntaria a aquella migración en la cual los sujetos han tenido tiempo de planificarla y puede buscar las opciones más idóneas para encontrar su nuevo asentamiento, en el cual alcancen una vida digna. Bajo esta perspectiva, es necesario tomar en cuenta en la definición, a aquellas personas que han migrado de manera voluntaria, debido a las consecuencias causadas por el cambio climático, aspecto que se recoge de una mejor manera en la definición de migrantes por motivos ambientales de la Organización Internacional para las Migraciones (2015, p.2):

Los migrantes por motivos ambientales son personas o grupos de personas que, por razones de cambios repentinos o progresivos del medio ambiente que afectan adversamente su vida o sus condiciones de vida, se ven obligados a abandonar sus lugares de residencia habituales o deciden hacerlo ya sea con carácter temporal o permanente, y que se trasladan a otro lugar de su propio país o al extranjero.

Ahora bien, aunque el concepto de desplazados ha sido adaptado para ser empleado en situaciones ambientales, no es menos cierto que a la luz de varios instrumentos internacionales, así como en la búsqueda de ampliar el paraguas de protección a estas personas se ha tratado la necesidad de reconocerlos como refugiados climáticos otorgándoles un nuevo estatus legal al reconocerles como tal.

La Constitución de la Organización Internacional de Refugiados de 1946 reconoció que los refugiados son personas desalojadas que constituyen un problema de carácter internacional y por tanto es la comunidad internacional la llamada a buscar soluciones para que estos no queden en la indefensión. Con ello, se crea una organización adscrita a las Naciones Unidas, de carácter no permanente para trabajar en favor de los refugiados.

En un avance importante dentro del derecho internacional humanitario, la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1954), define en su artículo 1 al término refugiado como:

(...) ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él.

En este instrumento se establecen condiciones para que un sujeto sea considerado como refugiado, resaltando que, pese a que para la fecha 1951 el fenómeno del cambio climático ya se observaba y analizaba, lamentablemente sus consecuencias no eran medibles al nivel de poder considerar a los cambios climáticos como un factor que también podía ser motivo para que una persona busque refugio. Para ese entonces, poco o nada se trataba sobre el tema ambiental, así como tampoco se le daba la suficiente relevancia como para alcanzar la categoría de refugio por causas climáticas. Por lo tanto, se puede colegir que no se consideraron a las causas ambientales como condición para establecer dicho estatus en virtud de la falta de conocimiento, así como de información que pudiera sustentar estos hechos.

Para 1967, en Nueva York, el Consejo Económico y Social en su resolución 1186 (XLI), de 18 de noviembre de 1966 decide aprobar el Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados, con el cual se reconoce como refugiados a todos aquellos que han pasado o pasan por situaciones contempladas en la Convención, con la precisión de que no importa desde cuando éstas hayan ocurrido. Tal vez un avance dentro del desarrollo evolutivo del término refugiado, pero no como un avance significativo hacia el reconocimiento de las consecuencias que poco a poco se han venido develando en el ámbito climático.

Más adelante, para 1984 se expide la Declaración de Cartagena sobre Refugiados, que pese a ser un instrumento no vinculante, sería un documento reconocido por todos los países, ya que ninguno podía negarse a su aplicación. La finalidad de los enunciados de esta Declaración menciona que las personas que salieran de sus países por las razones establecidas en este instrumento, no se quedarán sin protección por denegación de alguno de los países donde se encontrasen. Es así que la Declaración, desde sus inicios, buscó impulsar la adopción de normas de derecho interno en materia de refugiados, entendiéndose a estos como aquellas personas que han huido de sus países porque su vida, seguridad o libertad han sido amenazadas por la violencia generalizada, la agresión extranjera, los conflictos internos, la violación masiva de los derechos humanos u otras circunstancias que hayan perturbado gravemente el orden público de su país de origen.

Nuevamente se destaca la ausencia de considerar al factor climático como una de las razones por las cuales también puede darse el estatus de refugiado en virtud de la migración forzada que esta puede causar, dadas las circunstancias desfavorables que pueden generar para una población en riesgo.

Dentro de esta breve descripción que ofrecen los distintos tratados que han sido citados y analizados para comprender quienes son las personas que deben recibir protección legal a la luz de una adversidad climática, se puede destacar que, la evolución del concepto de *refugiado* ha sido paulatina, pero se ha mantenido en la retina y preocupación del derecho internacional público. al ser una realidad que ha ido evolucionando, pero sobre todo creciendo en el tiempo, y por tanto no ha dejado de mostrarse a lo largo y ancho del globo. Por tanto, es un fenómeno social cuyo estudio debe mantenerse e incluso renovarse y actualizarse en virtud de la demanda mundial y sobre todo de los sucesos mundiales que dan cuenta de la fuerza que va tomando el factor climático y que no es un tema menor ahora que incluso se conoce por reportes científicos emitidos por el Panel Intergubernamental de Cambio Climático, que puede causar la desaparición completa de todo un Estado, dejando en la apatridia a toda una población.

En este sentido, hablar del fenómeno climático es no solo reconocer que el mundo se enfrenta a un fenómeno de dimensiones inimaginables, sino que también es poder dar soluciones a un problema que toma fuerza y que por tanto se le debe dar una solución. Parte de esta solución es que precisamente desde la comunidad internacional se puedan brindar las herramientas de protección necesarias para que una persona o incluso una población entera pueda acceder a lo que en este artículo de análisis se ha denominado como el reconocimiento de los refugiados climáticos, con lo cual se podría ampliar la protección a sus derechos humanos y entregarles un paraguas legal que les permita ir sorteando salidas para este tipo de adversidades.

Bajo esta premisa, se entiende que después de la comunidad internacional, son los Estados los llamados a brindar esta protección legal desde un marco legal interno en el cual se contemplen estos escenarios y se puedan ir brindando soluciones para la movilización incluso de toda una población.

Para los Estados debe ser fundamental y principal la protección del ser humano, bajo la consideración de que sus derechos deben prevalecer ante cualquier desavenencia, permitiéndoles condiciones sociales mínimas para su libre desarrollo y la construcción de una vida digna en caso de tener que recurrir a la movilización o desplazamiento de su lugar habitual de residencia. Para lo cual se considera no solo necesario, sino urgente, el reconocimiento de los factores ambientales como una de las causas que permitan el acceso inmediato al estatus de refugiado debido a estas razones climáticas.

Se ha considerado que el refugio es un instrumento sustantivo, toda vez que éste incide directamente en la política migratoria aplicada a las personas extranjeras que buscan protección internacional, estableciendo los requerimientos necesarios para tal concesión, misma que de por sí otorgaría la regularización migratoria a quienes les hubiese concedido tal protección.

El hecho de poder establecer una regulación migratoria para quienes se ven forzados a tener salir de su espacio geográfico, es fundamental dentro del marco de un sistema que busca principalmente el reconocimiento y protección de los derechos humanos, y que parte desde el ámbito desde el cual estos son prioritariamente reconocidos, como es el derecho internacional. En este sentido, el Estado se obliga a adaptar su legislación hacia un enfoque que vaya en la misma línea y que pueda brindar una regulación migratoria extensiva hasta la esfera de cada persona.

Por tanto, con los factores definidos en párrafos anteriores se puede comprender que el debate hacia el reconocimiento de los refugiados climáticos no debe quedar suspendido, es un debate que debe avanzar y evolucionar hacia donde el mundo está caminando, para que de esta manera el reconocimiento de los derechos humanos no pierda sentido. Tanto aquellos que puedan caer en la denominación de refugiados climáticos, cuanto los Estados como los llamados a brindar estas herramientas legales, son actores que deben profundizar en el debate y poder dar a este fenómeno de cambio climático, el espacio y la importancia que requiere.

Con lo tratado previamente, se puede concluir que, para dar una respuesta a la primera pregunta planteada al inicio de esta sección, el sujeto de protección debe ser reconocido de manera expresa, por la comunidad internacional, bajo el estatus de Refugiado Climático. Dicho estatus incluiría a todo sujeto que, de manera voluntaria o forzosa, se vea en la necesidad de desplazarse de su lugar de residencia, por causas ambientales. Lo que a su vez deriva la responsabilidad hacia el Estado de conceder las garantías y condiciones mínimas para que los motivos del desplazamiento se realicen el marco de protección de los derechos humanos, y de esta manera la protección a estos sujetos pueda ser otorgada por otro Estado, considerando que su Estado originario podría perder o ha perdido la capacidad de hacerlo.

Luego de este análisis, resulta evidente que urge el reconocimiento del estatus de Refugiado Climático, para de esta manera evitar dejar en indefensión a millones de personas que hoy en día deben desplazarse por motivos climáticos (fenómeno que con el pasar del tiempo muestra indicios de ir en aumento, como así lo reflejan los reportes científicos que se emiten desde distintas organizaciones a nivel mundial).

Metodología

Para esta investigación se aplicó el método cualitativo, mediante un análisis descriptivo y bibliográfico, revisando información tanto de organismos internacionales como la Constitución de la Organización Internacional de Refugiados, la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático, la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados y la Declaración de Cartagena sobre Refugiados, así también se revisó información doctrinaria en la rama ambiental y del derecho internacional, recogiendo criterios de autores como Estévez (2016), Jiménez y Soledad (2011), entre otros, que puedan guiar este análisis en torno a la situación de las personas desplazadas a causa de situaciones climáticas. Se revisaron conceptos tratados por la doctrina, así como normativa tanto nacional como internacional que permitió analizar cuál es la verdadera situación de las personas que se desplazan por causas climáticas y entender su necesidad jurídica

real, lo que a su vez motiva una reforma a las disposiciones que actualmente amparan a las personas en movilidad humana por causas climáticas.

Resultados

Los diversos autores citados dentro del presente artículo concuerdan en que existe un vacío jurídico al no existir la figura de refugiado climático. La evidente vulneración a los derechos humanos que ya se observa hoy en día es la muestra de la realidad que viven varias poblaciones que forzosamente han tenido que desplazarse debido a las condiciones inhóspitas que, siendo permanentes, no les permiten mantener condiciones de vida aptas, y, por tanto, deben desplazarse en virtud de las condiciones climáticas negativas.

Desde la perspectiva de la comunidad internacional, los Estados tienen la obligación de asegurar y garantizar el cumplimiento de los derechos humanos contemplados en los instrumentos internacionales en favor de su población; lo cual incluye la atención de sus principales necesidades para brindarles una vida digna. Para ello es necesario activar los protocolos de modificación de los instrumentos internacionales inherentes a la calificación como *refugiados* bajo un nuevo aspecto que sería: por condiciones climáticas

La presente investigación ha arrojado como resultado que ante la inminente existencia del fenómeno climático que afecta a todos a nivel mundial, existen ciertas medidas y parámetros que se desarrollan desde el ámbito internacional, entre las cuales está primero establecer cuáles son los aspectos que se deben cumplir para poder acceder a la figura de refugiado por razones climáticas, para que con ello se pueda asegurar la protección de aquellos ciudadanos que al estar expuestos de manera forzada a abandonar su país de residencia y tener que desplazarse, puedan encontrar al amparo del derecho internacional público, un espacio digno para continuar su vida. Dentro de los aspectos que desde éste análisis se plantea que se deben considerar están: temporalidad de la afectación climática, análisis geográfico del lugar donde residía la víctima y existencia real de un evento ambiental inherente al clima.

Por tal razón, si bien se evidencia como resultado la carencia de una figura legalmente reconocida por el derecho internacional, que les permita a estas personas desplazadas a acceder a un estatus en medio de su situación de movilidad, considerando la vulneración directa a sus derechos, y el silencio que ha mantenido la comunidad internacional ante la falta de iniciativas de resolución; no es menos cierto que el estatus de refugiado por causas expresamente climáticas debe ser verificado a través del cumplimiento de requisitos que se establezcan para el efecto.

La doctrina señala que el refugio es un instrumento sustantivo al incidir en la política migratoria aplicada para aquellas personas extranjeras que buscan protección internacional, por tanto, si bien el ámbito climático puede tornarse sumamente amplio, la necesidad de ampliar el estatus de refugio para aquellas víctimas en situaciones climáticas, es una realidad latente que está a la espera de una respuesta de modificación del ordenamiento legal internacional.

Conclusiones

El cambio climático es un fenómeno causado por la actividad humana que afecta a toda la población a nivel mundial y cuyas consecuencias son graves e irreversibles, como así lo ha reconocido el Panel Intergubernamental de Cambio Climático. El reconocimiento sobre la veracidad de este fenómeno cuyas consecuencias son, hoy en día, una de las causas de movilidad humana, supone la exigencia para los Estados de analizar nuevas realidades y dar respuesta a todas las dificultades o restricciones que esto representa para el pleno ejercicio de los derechos humanos de las personas.

El desplazamiento por razones climáticas se ha convertido en una situación cuyas víctimas van en aumento a nivel mundial. Pese a los esfuerzos que, sobre todo los Estados insulares han realizado para presionar acciones a nivel mundial que detengan los efectos adversos del cambio climático, esto no ha sido posible. Es por ello que muchas poblaciones optan por buscar otros espacios geográficos donde desarrollar su vida, dado que las condiciones ya no son favorables para permanecer en su lugar de origen.

Este fenómeno es cada vez más común debido a situaciones como inundaciones permanentes, sequías, cambios bruscos y extremos de clima, entre otras. Es por ello que brindar una protección legal expresa a estas poblaciones en desplazamiento es imperioso. En este sentido, la comunidad internacional está en la urgencia de crear figuras que puedan brindar las herramientas legales para que los desplazados por causas climáticas puedan movilizarse libremente hacia otro espacio en donde sus derechos no se vean vulnerados y su vida no corra peligro.

El reconocimiento de la categoría Refugiado Climático permitiría que los Estados desarrollen dentro de su ordenamiento jurídico normativa que permita un escenario que cumpla con los principios de seguridad jurídica, no discriminación y de igualdad para todas las personas que buscan garantía en el ejercicio de sus derechos, garantía que no ha sido otorgada por sus países de origen.

La temática desarrollada en este artículo dibuja prerrogativas que la comunidad internacional debe tomar en cuenta para hacer las reformas necesarias a los instrumentos internacionales, que a su vez permitan, posteriormente, ser trasladadas a normativa local de cada Estado, a fin de poner al alcance de estas poblaciones desplazadas herramientas legales que planten un marco jurídico deseado, les permita acceder a una vida digna, y, sobre todo, al pleno goce de sus derechos.

Los Estados deben plantearse como uno de sus objetivos romper barreras a la movilidad humana, responder a un contexto de globalización y reconocer, tanto en el ámbito internacional, como en el interno, categorías que permitan el pleno ejercicio de los derechos humanos. De esta manera se estará no solo reconociendo que el cambio climático es una realidad que sufren todos a nivel mundial, pero que de igual manera se proponen soluciones que puedan ayudar a que la humanidad encuentre no solo puertas de escape ante la adversidad, sino también la manera de equiparar esfuerzos, sobre todo en relación a aquellos Estados que están en desventaja por encontrarse en situaciones geográficas desfavorables.

Finalmente, el reconocimiento del estatus de refugiado por causas climáticas es un paso que se ha venido postergando durante muchos años y es una deuda que la comunidad internacional debe reconocer y aceptar para demostrar verdaderos resultados ante un fenómeno imparable, como es el cambio climático.



Referencias

- Almiron, N., y Moreno, J., (26 de septiembre del 2020). El negacionismo del cambio climático en Europa es equiparable al de Estados Unidos. *Theobjective*. <https://theobjective.com/further/medioambiente/2020-09-26/el-negacionismo-del-cambio-climatico-en-europa-es-equiparable-al-de-estados-unidos/>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (s.f.) Convención de ginebra de 1951, el estatuto de los refugiados. ACNUR. <https://eacnur.org/es/convencion-de-ginebra-de-1951-el-estatuto-de-los-refugiados#:~:text=Un%20refugiado%20es%20aquel%20que,protecci%C3%B3n%20de%20su%20pa%C3%ADs%3B%20o>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (s.f.). *Declaración de Cartagena sobre los Refugiados*.
- Bárcena, A., Samaniego, J., Peres, W., y Alatorre, J., (2020). La emergencia del cambio climático en América Latina y el Caribe: ¿seguimos esperando la catástrofe o pasamos a la acción? *CEPAL* https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/19-00711_lbc_160_emergencia-cambio-climatico_web.pdf
- Caballero, M., Lozano, S., y Ortega, B. (2007). Efecto invernadero, calentamiento global y cambio climático: una perspectiva desde las ciencias de la tierra. *Revista digital universitaria*, 8(10), 1-12. https://www.revista.unam.mx/vol.8/num10/art78/oct_art78.pdf
- Casillas, R. (2020). Migración internacional y cambio climático: conexiones y desconexiones entre México y Centroamérica. *URVIO Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (26), 73-92. <https://doi.org/10.17141/urvio.26.2020.4038>
- Constitución de la Organización Internacional de Refugiados. (15 de diciembre de 1946).
- Estévez, A. (2016). ¿Derechos humanos o ciudadanía universal? Aproximación al debate de derechos en la migración. *Revista mexicana de sociología*, 78(1), 61-87. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032016000100061&lng=es&tlng=es.
- Felipe Pérez, B. (2018). *Desplazamientos y migraciones climáticas: un reto que debemos afrontar*. Plataforma de Desplazamientos y Migraciones Climáticas.
- García, R. (2021). El refugiado climático. *Observatorio medioambiental*, (24), 155-172.
- González, M., Jurado, E., González, S., Aguirre, Ó., Jiménez, J., y Návar, J. (2003). Cambio climático mundial: origen y consecuencias. *Ciencia uanl*, 6(3). <http://eprints.uanl.mx/1287/>
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2020). Desplazamiento interno en un clima cambiante. https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/2021-11/GRID21_ES_LR.pdf#page=41

Internal Displacement Monitoring Centre. (2021). *Informe Mundial sobre Desplazamiento Interno 2021*. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2021/spanish.html>

Jiménez, C., y Soledad, J. (2011) Los desplazados ambientales, más allá del cambio climático. Un debate abierto. *Cuadernos Geográficos*, 49, 201-215. <https://www.redalyc.org/pdf/171/17122051008.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (1992). Convención Marco de las Naciones Unidas Sobre Cambio Climático (Entrada en vigor: 21 de marzo de 1994).

Organización de las Naciones Unidas. (s.f.) *Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados*.

Organización Internacional para las Migraciones. (2015). *Medioambiente, cambio climático y migración: Perspectiva y actividades de la OIM*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/climatechangesp_final.pdf

Pardo, M. (2007). El impacto social del Cambio Climático. Departamento de Ciencia Política y Sociología. Universidad Carlos III de Madrid. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/10448/impacto_pardo_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y



Copyright (2023) © Alex Raúl Izquierdo Vera y María Isabel Domínguez Serrano



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Los juegos de mesa verbales para mejorar la expresión oral en estudiantes de educación general básica

Verbal board games to improve oral expression in elementary school students

Fecha de recepción: 2023-03-07 • Fecha de aceptación: 2023-04-26 • Fecha de publicación: 2023-05-10

Nadia Estefania Curipallo Peralta
Universidad Central del Ecuador, Ecuador
necuripallo@uce.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-1612-4521>

Resumen

Los juegos de mesa verbales son recursos gramaticales, que por muchas generaciones que pasen, siempre fascinan y entretienen mediante desafíos o retos lingüísticos que permiten que el niño estimule el desarrollo de la expresión oral de manera eficaz. Por esta razón, esta investigación tiene por objetivo describir los beneficios que conlleva los juegos de mesa verbales para desarrollar la expresión oral en estudiantes de Educación General Básica. Es necesario mencionar que para el desarrollo del trabajo se utilizó el método deductivo y la investigación documental con enfoque cualitativo. En cuanto a los resultados alcanzados, los estudiantes presentaron expresión oral insuficiente, la cual afecta directamente al aprendizaje, además se evidenció que llegando al 85% en el año 2018, los niños presentaban timidez al hablar oralmente, reducción de la confianza, afectación en los gestos al hablar, datos arrojados en el informe PISA, por consiguiente, después de la aplicación la gran cantidad de estudiantes desarrollaron un buen léxico y una articulación concisa. Finalmente, el juego permite a los niños desarrollar el lenguaje, aprender a expresar emociones, razonar, ser ingeniosos y a solucionar problemas.

Palabras clave: expresión oral, desarrollo cognitivo, lingüística, diálogo, habilidad, comunicación

Abstract

Verbal board games are grammatical resources that, no matter how many generations go by, always fascinate and entertain through linguistic challenges that allow the child to stimulate the development of oral expression in an effective way. For this reason, this research aims to describe the benefits of verbal board games to develop oral expression in students of General Basic Education. It is necessary to mention that the deductive method and documentary research with a qualitative approach were used for the development of the work. Regarding the results achieved, the students presented insufficient oral expression, which directly affects learning, in addition it was evidenced that reaching 85% in 2018, the children presented shyness when speaking orally, reduced confidence, affectation in gestures when speaking, data thrown in the PISA report, consequently, after the application the large number of students developed a good lexicon and concise articulation. Finally, the game allows children to develop language, learn to express emotions, reason, be resourceful and solve problems.

Keywords: oral expression, cognitive development, linguistics, dialogue, skill; communication

Introducción

La educación actual demanda cambios proactivos, es por ello que se realizó un acercamiento en algunas instituciones educativas de la ciudad que permitió comprobar que hay dificultad para expresar el lenguaje de los estudiantes, lo que obstaculiza la comunicación con su entorno inmediato, por lo que es importante que los docentes trabajen con la estrategia de los juegos de mesa verbales, ya que va a beneficiar a los niños en la memoria, el léxico, pensamiento intelectual, existirá mayor facilidad de la expresión oral y principalmente la enseñanza de las palabras para facilitar la acción recíproca con otras personas de su ambiente.

Según Díaz (2016) las estrategias para el desarrollo del lenguaje oral deben basarse en los juegos verbales, porque fomentan el uso de la imaginación en los estudiantes, mejoran la articulación y el léxico de los niños, dan la oportunidad de expresarse con fluidez y desarrollan habilidades básicas que facilitan la adquisición de destrezas complejas en la educación superior. En este sentido, los juegos son grandiosas actividades de pensamiento, donde su importancia radica en el lenguaje interesante y creativo, además, permite que el niño desarrolle su capacidad exploratoria de lo que encuentra en su entorno.

Finalmente, el juego es primordial para favorecer un desarrollo sano del niño, ya que disfruta jugando y tiene éxito en su trabajo mientras aprende. Según datos estadísticos, el 75% del desarrollo del cerebro ocurre después del nacimiento, el juego estimula el cerebro al formar conexiones entre las células nerviosas y, por lo tanto, ayudan a desarrollar habilidades motoras finas y gruesas (Anderson y Bailey, 2017). Además, en el informe PISA (2018) se plantea que llegando al 85%, de los niños presentaban timidez al hablar oralmente, reducción de la confianza, afectación en los gestos al hablar, sus respuestas eran irrelevantes para las preguntas que se les hacía, pocos eran capaces de plantear ideas. Es por ello que el juego ayuda a los infantes a desarrollar el lenguaje, les permite expresar emociones, inferir, ser creativos y a resolver problemas.

1.1 Marco Teórico

1.1.1 Juegos de mesa verbales

Es un entretenimiento entre personas en el que se utiliza un tablero y algún tipo de juego, estos son acompañados de retos lingüísticos. De acuerdo con Pucuhuaranga (2016) estos “permiten que el niño desarrolle la expresión oral, la comprensión, incremente su vocabulario, discrimine sonidos de las palabras, y ejercite de manera lúdica los músculos de la boca para una adecuada pronunciación y fluidez en el habla” (p.192).

Por esta razón, los juegos de lenguaje son una estrategia utilizada para promover la comprensión lectora y la escritura de los estudiantes durante el primer año de educación, gracias a los juegos de lenguaje podrás integrarte con éxito en la sociedad, siendo capaz de comprender códigos lingüísticos con diferentes intenciones comunicativas.

Combinar el juego y la conversación es muy importante para aprender habilidades de comunicación oral. El juego verbal es fundamental para la interacción entre niños y adultos, para fortalecer la motivación de comunicarse (Guamán, 2013). Cabe mencionar que estas actividades deben ser interactivas, ya que fortalecen la creatividad, el vocabulario, el desarrollo cognitivo y la memoria.

- **Importancia**

El juego se convierte en actividad fundamental en el desarrollo y el aprendizaje de los niños porque les permite desarrollarse libre y espontáneamente en un espacio donde pueden construir su identidad, expresarse, asumir roles, comunicarse y lograr más resultados de aprendizaje.

Para el Ministerio de Educación (2014) los niños, al jugar, aprenden; es decir, cuando un niño actúa, explora, proyecta, desarrolla su creatividad, se comunica y establece vínculos con los demás, se está desarrollando y, en definitiva; transforma el mundo que lo rodea, esto hace referencia que los juegos verbales, son diversos entretenimientos literarios que los maestros deben aplicar en el aula de clase para aumentar la capacidad cognitiva de los niños y construir una conexión interpersonal.

- **Beneficios**

Entre los beneficios de enseñar y practicar el juego verbal se encuentra el lenguaje oral. Guamán (2013) explica que el juego contribuye al desarrollo de la conciencia fonológica y la percepción auditiva, debido a la discriminación de sonidos iniciales o finales de una determinada palabra, los estudiantes desarrollan la creatividad, la memoria al retener series de palabras, generan mayor fluidez en la expresión oral a través de los trabalenguas, favorece el desarrollo cognitivo, estimulan la lectura y aumenta el vocabulario.

Cualquier juego que involucre la comunicación, por simple que sea, es bueno para el desarrollo del lenguaje. Pero hay que tener en cuenta que las actividades tienen que ser interactivas, ya que todo lo relacionado con la historia y la música es enriquecedor.

En este sentido, el Ministerio de Educación (2014) explica que:

Froebel es considerado como precursor de la educación y comprende el uso del juego para desarrollar una educación integral, los juegos espontáneos favorecen la personalidad del niño y Decroly manifiesta que “jugar” es un centro de interés en sí mismo, impulsa la actividad, mantiene la atención, favorece la observación y desarrolla aptitudes como la iniciativa o la libertad entre otras (p.6).

Sin duda, los juegos de mesa verbales impulsan la capacidad intelectual del estudiante y fortalece el lazo de amor entre padres e hijos, a través de ellos, los niños adquieren gradualmente códigos del lenguaje, lo que les permite dominar los diferentes componentes de la lengua con habilidad y eficacia.

1.1.2 Expresión oral

Es una habilidad lingüística que permite que la persona exprese sus opiniones en los distintos campos de aprendizaje. Para Martínez et al. (2015) “la expresión oral es saber captar las intenciones de los demás, sus deseos, pensamientos y los mensajes no verbales que son transmitidos a través del rostro y los gestos” (p.117).

Por esta razón, esta es una competencia que permite manifestar de manera clara ideas y pensamientos de los individuos, utilizando reglas gramaticales. Además, permite estar en contacto y establecer conexiones con otros individuos para establecer objetivos y metas en común.

El Ministerio de Educación (2016) manifiesta que la capacidad comunicativa incluye la articulación, el léxico y la ortografía, también la adquisición y transmisión de información, la expresión de conceptos y la habilidad de saber en qué situaciones conviene hablar.

- **Características**

Según Ramírez (2002) las cualidades son esenciales de la expresión oral son las siguientes:

- Es efímera e inmediata.
- Es una forma de comunicación directa.
- Se apoya en elementos lingüísticos, como los gestos.
- Es improvisado y familiar.
- Los protagonistas envían y reciben mensajes de manera continua.
- Permite correcciones directas ya que la terminología puede aclararse cuando se habla frente a un grupo.

De esta manera, la expresión oral permite expresar sentimientos, convirtiéndole en un mensaje que transmite el emisor al receptor a través de un gesto, las cuales muestran a los interlocutores actitudes de enojo, afirmación, duda, etc. En definitiva, para que una persona tenga una buena expresión oral debe expresarse con seguridad y tener intensidad de voz armoniosa.

- **Elementos**

Desde el punto de vista de Núñez (2001) entre los elementos se pueden encontrar dos clases:

Los elementos lingüísticos son: el canal, son las sondas sonoras, el mensaje es la información que se quiere comunicar, el código es la lengua y los oyentes son el emisor y el destinatario. Mientras que, los elementos extralingüísticos son los elementos que nos ayudan a transmitir el mensaje, el contexto: el momento y el espacio en el cual se da la conversación, la comunicación oral espontánea y los gestos: tanto de la cara como de las manos (p.8).

Esto indica que para tener una expresión oral efectiva siempre se debe tener los elementos extralingüísticos equilibrados entre sí, todas las personas cuando se comunican, además de utilizar la boca, emplean otras expresiones para comunicarse como los gestos, la mirada, la postura, etc.

- **Importancia**

De acuerdo con Martínez et al. (2015) “la expresión oral acelera el desarrollo integral del niño, facilitando su adquisición en los diferentes campos del aprendizaje” (p.117). De esta manera, el rol del docente es importante en el proceso de enseñanza, ya que es facilitador y comunicador en el aula de clases, el cual debe brindar espacios comunicativos con la finalidad que los niños expresen su opinión de forma espontánea y con seguridad. Es por ello que debe fomentar en sus educandos el valor del lenguaje y la comunicación, ya que es un instrumento de crecimiento personal en el mundo exterior e interior.

- **Influencia de la expresión oral en la educación**

La expresión oral en la educación juega un papel muy importante, ya que el estudiante tiene más probabilidades de comunicarse y relacionarse con otros individuos; es decir, expresar lo que piense sin ningún problema. Para Bohórquez y Rincón (2018, p.19) “las aulas necesitan crear espacios que fomenten el compartir de estudiantes, para el enriquecimiento de la comunicación, el ambiente escolar para un eficaz desempeño académico, comunicativo y social”. De esta manera, la comunicación es enriquecedora para la enseñanza y el aprendizaje, ya que cuanto más pueda comunicarse el estudiante, mejor expresará sus ideas y opiniones en su vida profesional y académica.

Además, permitirá al docente expresarse de forma rápida e inmediata con el alumnado. Es por ello que el educador debe buscar estrategias para crear espacios comunicativos para los niños.

De acuerdo con Lino y Maguiña (2019):

Los juegos verbales como: acertijos, trabalenguas, retahílas, rimas, entre otras, establecen un sinnúmero de recursos que ayudan a la expresión oral en los niños y niñas, ya que los mismos desarrollan variadas y ricas actividades de pensamiento y exploran las capacidades de su intelecto (p.2).

En este sentido, los juegos verbales son ejercicios prácticos que guían la enseñanza, enfatizando y proporcionando a los educandos herramientas educativas para que perfeccionen su interacción recíproca entre las personas con una expresión oral efectiva. Asimismo, Rodríguez (2021) explica que “los juegos verbales influyen significativamente en el aprendizaje de los estudiantes, de tal manera que se logra ampliar el vocabulario, en el cual se observa una adecuada articulación y el desarrollo de la destreza comunicativa” (p.168).

Es por ello que los juegos de entretenimiento promueven en el infante su vocabulario, su comprensión y realice de forma divertida la cavidad bucal para lograr una mejor articulación y un desenvolvimiento en el proceso de comunicación.

Desde el punto de vista de Iparraguirre (2016) los juegos de lenguaje son un medio poderoso para liberar a los niños de miedos, dolores, limitaciones en las actividades sociales y también a través de estos entretenimientos pueden desarrollar el poder de la imaginación, la creatividad y la formación integral de los niños a través de la aplicación permanente y bien planificada de los juegos verbales.

Esto indica que el lenguaje y la comunicación son esenciales para expresar y comprender los sentimientos, solucionar dificultades de los niños y alcanzar el éxito de los educandos en la escuela. Todos los juegos brindan el espacio perfecto para fomentar el lenguaje.

Al momento de aplicar actividades en clases con juegos verbales, se debe prestar atención a los siguientes puntos:

- Trabajar con los alumnos de forma entretenida.
- Introducir a los estudiantes a diversos entretenimientos de lenguaje.
- Posibilitará a los infantes que desarrollen la creatividad mediante los juegos orales.
- Dejar que los educandos elijan su juego verbal preferido (Canaval y Mamani, 2018).

Por esta razón se recomienda que el infante tome la decisión, dejar que escoja con quién quiere jugar o espera a que juegue y acercarse en ese momento. Se recomienda usar juegos que despierten su atracción para promover el lenguaje, así su concentración será mayor. Finalmente, hay que recordar que el hijo o hija debe tomar el papel activo, no el padre de familia.

En definitiva, el juego tiene un carácter simbólico, el cual es importante para su desarrollo mental, físico y social, pues a través de él los niños desarrollan habilidades lingüísticas (Canaval y Mamani, 2018). Así pues, los juegos lingüísticos pueden hacer que los niños fortalezcan su capacidad comunicativa a través del habla, ya que incluye la articulación, el vocabulario, conocimientos culturales y prácticos.

Metodología

2.1 Tipo de investigación

El presente trabajo tiene como objetivo proponer la utilización de los juegos de mesa verbales para el mejoramiento de la expresión oral del estudiantado de educación general básica, por ello, esta investigación es documental, porque para su elaboración e empleo material de fuente primaria.

Además, se sustenta en una investigación descriptiva empleando un enfoque cualitativo, ya que se explican y analizan cuestiones socioeducativas, se logra caracterizar el objeto de estudio,

describiendo los rasgos principales de la investigación, por ello se detallarán la importancia y los beneficios de aplicar juegos de mesa verbales, especialmente en clases para el aprendizaje significativo de los estudiantes.

2.2 Método de investigación

Se empleó el método deductivo, ya que desde el punto de vista de Abreu (2014) menciona que es un procedimiento de investigación que utiliza una forma de pensar que va desde un juicio más general y lógico fundamentado en leyes hasta hechos concretos. En este sentido, es un metodológico que nos permite concluir a partir de las opiniones que se han expuesto, facilitando el análisis y el criterio de la información recopilada sobre el tema expuesto.

2.3 Instrumento

Para esta investigación se aplicó la encuesta, ya que permite realizar tablas y gráficos a partir de información extraída de fuentes como el informe PISA e investigaciones científicas relevantes a los temas presentados. También se utilizaron documentos base de repositorios y bases de datos académicas, lo que da como resultado una escritura de vanguardia que incluye descripciones de la información verídica utilizada.

Además, es necesario mencionar que se aplicó una guía de observación, donde Campos y Lule (2012) manifiestan que es una herramienta que permite al observador orientarse de manera sistemática sobre el verdadero objeto de estudio y finalmente es un medio que permite recolectar y obtener datos e información sobre hechos.

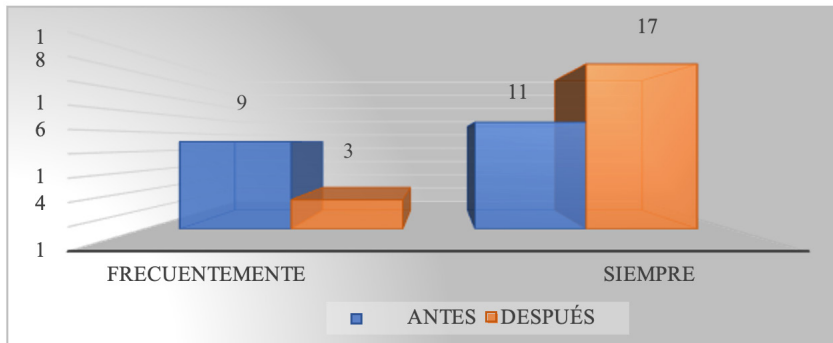
Resultados

3.1 Análisis comparativo de la expresión oral antes y después

A continuación, se reportan los resultados obtenidos en la utilización de los juegos aplicado a niños de Educación General Básica de la institución Germán Abdo Touma, comparando los datos obtenidos antes y después de la aplicación de los juegos de mesa verbales para el desarrollo de la expresión oral.

Figura 1

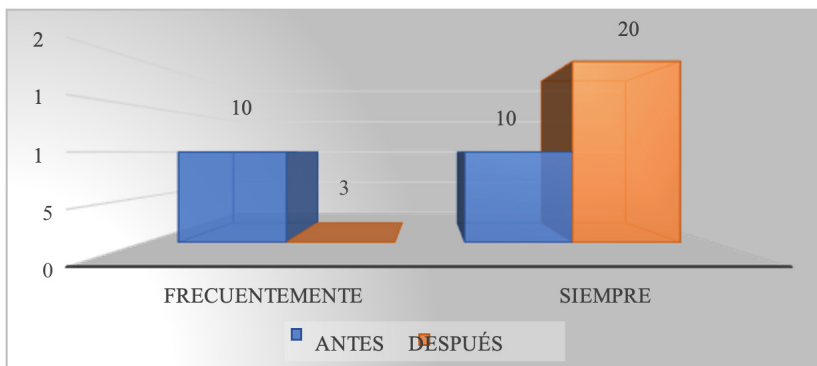
Pronunciación de Fonemas



Para la correcta pronunciación de los fonemas antes de utilizar los juegos verbales, algo menos de la mitad de los estudiantes lo hacían frecuentemente, más de la mitad siempre, lo que indica que las capacidades del niño están medianamente desarrolladas, los niños han mejorado la pronunciación y han respondido positivamente a los juegos verbales realizados, tal como se puede ver en la *Figura 1*.

Figura 2

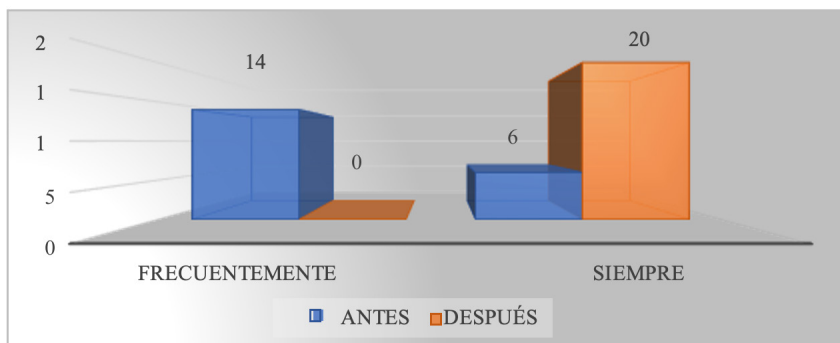
Repetición de Frases



Como se observa en la *Figura 2* con respecto a la forma en que los estudiantes repetían las oraciones correctamente antes de usar la actividad del juego, se manifiesta que un grupo de estudiantes lo hacía con frecuencia, mientras que la otra mitad siempre y después de aplicar la actividad del juego, se encontró que todos los estudiantes repetían las frases con precisión. Este resultado refleja la efectividad del juego de mesa oral.

Figura 3

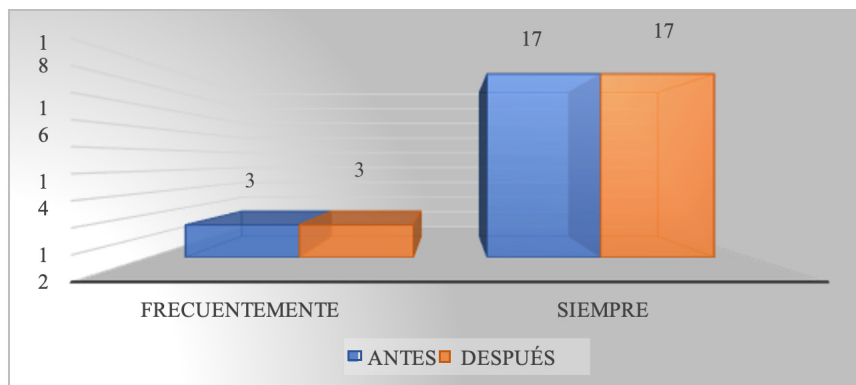
Comprensión y Extensión de Palabras Sencillas



La semántica hace referencia a la capacidad de interiorizar y expresar, en el sentido de hacer un buen uso de la comprensión y expresión de palabras sencillas que los niños han desarrollado. De acuerdo con la *Figura 3*, luego de la aplicación todos los niños demostraron la capacidad de comprender y expresarse de manera sencilla, conociendo que los juegos pueden mejorar estas habilidades en los estudiantes.

Figura 4

Espontaneidad en la Expresión



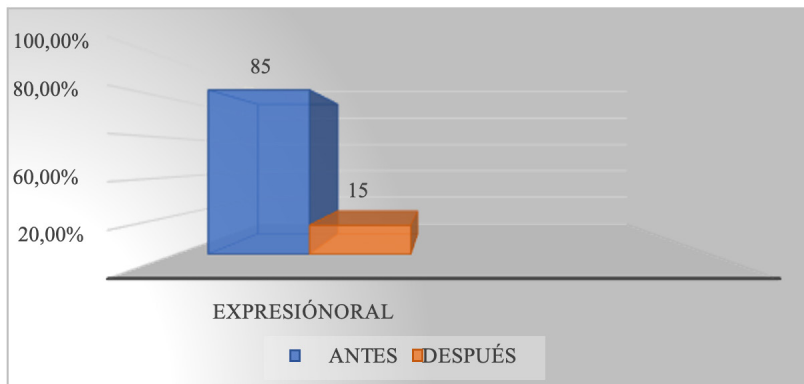
Al momento de utilizar una expresión oral espontánea, algunos estudiantes lo hacían de vez en cuando y otros a menudo (ver *Figura 4*). Después de la aplicación, la intensidad de trabajo es una cantidad mínima frecuentemente y gran parte siempre, dando a conocer que mediante el juego los estudiantes pueden liberar sus emociones y ser capaces de comunicarse.

- **Análisis comparativo de la efectividad de los juegos orales**

De acuerdo con los datos obtenidos del informe PISA (2018) se considera dentro del área de la comprensión oral a los juegos de mesa verbales como el principal componente educativo para disminuir los problemas que causa la expresión oral en los niños. Misma que nos permite supervisar el desempeño y valorar el alcance de las metas educativas.

Figura 5

Disminución de la Deficiencia de la Capacidad Comunicativa con la Aplicación de los Juegos de Mesa Verbales



PISA (2018) plantea que llegando al 85% de los niños presentaban timidez al hablar oralmente, sus respuestas eran irrelevantes para las preguntas que se les hacía y pocos eran capaces de plantear ideas, como se puede ver en la *Figura 5*. Es por ello que al momento de aplicar los juegos de mesa verbales disminuyó significativamente un 70% las dificultades que tenían los estudiantes en la expresión oral ya que al momento de jugar a los niños les ayuda a desarrollar el lenguaje.

Conclusiones

Mejorar la expresión oral es una misión que necesita de un procedimiento y una práctica, no solo en el proceso de enseñanza, sino también en la vida cotidiana de todos. En la investigación se demuestran buenos resultados en la habilidad comunicativa cuando se realizan de manera continua actividades encaminadas a fortalecer la expresión oral. Es por ello que se concluye que la realización de la fase de diagnóstico en este estudio permitió reconocer fortalezas y debilidades relacionadas con la expresión oral, particularmente en términos de vocabulario insuficiente, uso de muletillas, entonación inapropiada, vocalizaciones incorrectas y desorden de ideas. Lo anterior apunta a la necesidad de promover este proceso para los estudiantes mediante la aplicación de los juegos de mesa verbales que ayudan a solucionar las debilidades más críticas de la expresión oral.

Por consiguiente, la expresión oral es de gran importancia en la vida cotidiana del estudiante, ya que le va a permitir expresar sus ideas y pensamientos de forma libre y espontánea, por esta razón es una habilidad comunicativa que los docentes deben fomentar en los educandos para que se comuniquen y establezcan vínculos con los demás y cambien el mundo que les rodea.

Finalmente, los datos obtenidos reflejan la importancia de los juegos de mesa verbales en el aprendizaje de la expresión oral, considerando que, en la gran mayoría de los casos, el lenguaje se utiliza tanto morfológica como sintácticamente, variando desde ocasional y frecuente hasta permanente. Además, se sugiere que la capacidad de uso del lenguaje de los niños en Educación General Básica se desarrolla mejor a través del uso de los juegos verbales, es por esta razón que es una excelente herramienta para explotar todos los beneficios que nos brinda, ya que estimula la creatividad, desarrolla la motricidad, refuerza la concentración, pero, sobre todo, es la diversión

que brinda, juega con los pequeños, disfruta de unas horas, olvida la intención educativa y los resultados educativos estarán sin pensarlo como un maravilloso efecto secundario.



Referencias

- Abreu, J. (2014). El Método de la Investigación. *International Journal of Good Conscience*, 9(3) 195-204. [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
- Anderson, J., y Bailey, S. (2017). *La Importancia del juego en el desarrollo de la primera infancia*. Montana State University. <https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2017/06/La-importancia-del-juego.pdf>
- Bohórquez, M., y Rincón, Y. (2018). *La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento* [Tesis de maestría, Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia] https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2345/1/TGT_995.pdf
- Campos, G., y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, VII(13) 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979972.pdf>
- Canaval, M., y Mamani, M. (2018). *Los juegos verbales para mejorar la expresión oral en niños* [Tesis de grado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa] <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/6500/EDCcachmy.pdf>
- Díaz, R. (2016). *Desarrollo del Lenguaje a través del juego en niños y niñas de Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje* [Tesis de Maestría, Universidad Rey Juan Carlos]. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/5671>
- Guamán, V. (2013). *Los juegos verbales y su incidencia en la expresión oral de los niños (as) de primero, segundo y tercer grados de la escuela particular "Carlos María de la Condamine" de la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua* [Tesis de Grado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/6189/1/FCHE-EBP-1131.pdf>
- Iparraguirre, S. (2016). *Juegos verbales para desarrollar el lenguaje oral en niños de 5 años, Institución Educativa Inicial "María Inmaculada", Oxapampa, Pasco-2016* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo] https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39067/iparraguirre_qs.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lyno, E., y Maguiña, N. (2019). *Los juegos verbales para desarrollar la competencia de la expresión oral de los niños (as) del segundo grado sección "F", de la Institución Educativa Emblemático Representativo "Colegio de La Libertad" de la ciudad de Huaraz, provincia de Huaraz, departamento de Ancash*. [Tesis de bachiller, Universidad César Vallejo] Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/5743/BC-4169%20LYNO%20MAGUIÑA-LYNO%20MAGUIÑA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Martínez, A., Toco, C., y Palacios, L. (2015). La expresión oral en los niños y los cuentos. *UCV-HACER*, 4(2), 116-120. <https://www.redalyc.org/pdf/5217/521751974012.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014). *Módulo de juego trabajo*. MINEDUC <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/01/MOODULO-JUEGO-TRABAJO.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Lengua y Literatura*. MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>
- Núñez, M. (2001). *Comunicación y Expresión Oral*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP09879.pdf&area=E>
- Pucuhuaranga, T. (2016). Juegos verbales en el desarrollo de la articulación verbal de niños y niñas. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11), 191–204. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/345/361>
- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos Educativos* (5), 57-72. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498271.pdf>
- Rodríguez, Y. (2021). Juegos verbales como estrategia para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en estudiantes del primer año de educación secundaria. *Revista educacion*, 19(19), 165-181. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2021.19.199>

Copyright (2023) © Nadia Estefania Curipallo Peralta



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA CIENTÍFICA UISRAEL

La Revista Científica UISRAEL es una publicación académica de la Universidad Tecnológica Israel que, desde su primera publicación en el año 2014, ha abordado una amplia variedad de temáticas que abarcan desde el ámbito del turismo, las ciencias administrativas y económicas, las ingenierías, hasta el de las artes y humanidades; sin embargo, en la actualidad se ha centrado en las ciencias sociales y sus líneas interdisciplinarias (comunicación, educación, sociología, antropología, artes visuales contemporáneas, psicología, TIC, derecho, etc.).

Con una periodicidad cuatrimestral —se publica en los meses de enero, mayo y septiembre—, la revista acepta trabajos tanto en español como en inglés a fin de facilitar su proyección internacional. Es de acceso abierto y gratuito, e incluye artículos originales de investigación, ensayos y reseñas.

Es importante acotar que las evaluaciones se hacen con pares doble ciego, para garantizar la objetividad y la calidad de las publicaciones.

1. ALCANCE Y POLÍTICA

Las aportaciones tienen que ser originales y no haber sido publicados previamente o estar en proceso de revisión de otro medio.

Estas pueden ser mediante:

- **Artículos:** trabajos de naturaleza teórica y empírica con una extensión de entre 12 y 16 páginas, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), institución, correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos), keywords, introducción, metodología, resultados, conclusiones, y referencias bibliográficas.

- **Ensayos:** son revisiones exhaustivas del estado de la cuestión de un tema de investigación reciente y actual justificado mediante la búsqueda sistemática de autores que traten sobre esa problemática. Para esta sección se aceptan trabajos con un máximo de entre 12 y 16 páginas, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), institución, correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos), keywords, introducción, desarrollo, debate/discusión/conclusiones y referencias bibliográficas.

- **Reseñas:** consiste en la valoración crítica de un autor, un libro u obra artística en la que se realice una evaluación o crítica constructiva. Tiene una extensión de máximo 12 páginas incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos debido a su baja calidad), keywords, introducción, desarrollo, debate/discusión/conclusiones y referencias bibliográficas.

2. PROCESO EDITORIAL

Se informa a los autores que los trabajos que se publicaran deben respetar el formato de la plantilla establecida y ser enviados exclusivamente por el OJS (Open Journal System): <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui>, por esa vía se manejará el proceso de estimación/ desestimación y de aceptación/rechazo, así como en caso de aceptación, el proceso de revisión.

En el período máximo de 30 días, a partir de la recepción de cada trabajo, los autores recibirán una notificación. En caso de que el manuscrito presente deficiencias formales o no se incluya en el focus temático de la publicación, el Editor principal o Director Científico desestimarán formal o temáticamente el trabajo sin opción de reclamo por parte del autor. Por el contrario, si presenta carencias formales superficiales, se devolverá al autor para su corrección antes del inicio del proceso de evaluación. Para ello se establecen las siguientes categorías: **aceptado, aceptado con cambios menores, aceptado con cambios mayores, rechazado.**

Se solicita a los autores que una vez recibida la resolución por parte del Editor de la Revista o del Director Científico envíen el documento corregido en no más de 30 días para una segunda revisión, salvo a aquellos autores a quienes se ha notificado su documento como rechazado.

Los manuscritos serán evaluados científicamente, de forma anónima por pares expertos en la temática, con el fin de garantizar la objetividad e independencia de la Revista.

Los criterios de valoración para la aceptación/rechazo de los trabajos por parte del Consejo Editor son los siguientes:

- a. Actualidad y novedad.
- b. Relevancia y significación: avance del conocimiento científico.
- c. Originalidad.
- d. Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada.
- e. Organización (coherencia lógica y presentación formal).
- f. Coautorías y grado de internacionalización de la propuesta y del equipo.
- g. Presentación: buena redacción.



3. PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA DE ORIGINALES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Times New Roman 12, interlineado simple, con alineación a la izquierda y sin tabuladores ni retornos de carros entre párrafos. Solo se separan con un retorno los grandes bloques (autor, título, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes).

Los trabajos se presentan en Word para PC. Las normas de citas y bibliografía se basan en APA 7ma edición.

A continuación, se detalla en profundidad como debe desarrollarse el texto académico:

- Nombre y apellidos completos de cada uno de los autores por orden de prelación, el número deberá estar justificado por el tema, su complejidad y su extensión, siendo 4 el máximo. Junto a los nombres ha de seguir la institución, correo electrónico de cada autor y código ORCID.
- Resumen en español con un máximo de 200 palabras, donde se describirá de forma concisa el motivo y el objetivo de la investigación, la metodología empleada, los resultados más destacados y principales conclusiones, con la siguiente estructura: justificación del tema, objetivos, metodología del estudio, resultados y conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal en tercera persona: “El presente trabajo se analizó...”.
- Abstract en inglés con un máximo de 200 palabras. Para su elaboración, al igual que para el título y los keywords, no se admite el empleo de traductores automáticos. Los revisores analizan también este factor al valorar el trabajo
- De 4-6 palabras clave en español/ 4-6 keywords en inglés.
- Introducción: debe incluir los fundamentos y el propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la revisión de la literatura más significativa proveniente de fuentes válidas y de calidad académica.
- Metodología: Será presentado con la precisión que sea conveniente para que el lector comprenda y confirme el desarrollo de la investigación. Se describirá el enfoque metodológico adoptado, la población y muestra, así como las técnicas seleccionadas.
- Resultados: se realizará una exposición de la información recabada durante el proceso de investigación. En caso de ser necesario los resultados se expondrán en figuras o/y tablas ([Ver plantilla de estilo](#)).
- Conclusiones: resumirá los hallazgos, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones sin reiterar datos ya comentados en otros apartados.
- Referencias bibliográficas: Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. No debe incluirse bibliografía no citada en el texto. El número de referencias bibliográficas deben ser como mínimo 12 y máximo 20, cantidad necesaria para contextualizar el marco teórico, la metodología usada y los resultados de investigación. Se presentarán alfabéticamente por el apellido primero del autor (agregando el segundo

solo en caso de que el primero sea de uso muy común, y unido con guion). Debe usarse la norma APA 7ma edición.

- Apoyo financiero (opcional): El Council Science Editors recomienda a los autor/es especificar la **fuentes de financiación de la investigación**. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados posteriormente en el manuscrito final.

4. DERECHOS DE AUTOR

Los autores que participen de los procesos de evaluación y publicación de sus ediciones conservan sus derechos de autor, cediendo a la revista el derecho a la primera publicación, tal como establecen las condiciones de reconocimiento en la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](#) (CC BY), donde los autores autorizan el libre acceso a sus obras, permitiendo que los lectores copien, distribuyan y transmitan por diversos medios, garantizando una amplia difusión del conocimiento científico publicado.

5. LISTA DE COMPROBACIÓN PARA ENVÍOS

Los investigadores deberán llenar en el OJS la lista de comprobación para envíos. En caso de que no cumpla uno de los requisitos, el autor no podrá subir el archivo. Por ello es necesario que se revisen los siguientes parámetros antes de enviar el documento.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato Microsoft Word.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto debe estar alineado a la izquierda con interlineado sencillo; letra Times New Roman, 12 puntos de tamaño de fuente.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las [Directrices para autores](#).
- Si se envía a una sección evaluada por pares de la revista, deben seguirse las instrucciones en asegurar una evaluación anónima.

6. PRÁCTICAS DESHONESTAS: PLAGIO Y FRAUDE CIENTÍFICO

En el caso de que haya algún tipo de infracción contra los derechos de la propiedad intelectual, las acciones y procedimientos que se deriven de esa situación serán responsabilidad de los autores/as. En tal sentido, cabe mencionar las siguientes infracciones graves:



-
- Plagio: consiste en copiar ideas u obras de otros y presentarlas como propias, como por ejemplo el adoptar palabras o ideas de otros autores sin el debido reconocimiento, no emplear las comillas en una cita literal, dar información errónea sobre la verdadera fuente de la cita, el parafraseo de una fuente sin mencionarla, el parafraseo abusivo, incluso si se menciona la fuente.
 - Fraude científico: consiste en la elaboración, falsificación u omisión de información, datos, así como la publicación duplicada de una misma obra y los conflictos de autoría. CITACIÓN Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS el sistema de citación y referencias bibliográficas se ajustarán a las American Psychological Association (Normas APA, 7ma. edición).
 - Se respetará de forma tácita el orden de los autores que figure en el documento original enviado.



© UISRAEL- 2023

Francisco Pizarro E4-142 y Marieta de Veintimilla
Teléfono: (593) 2 255-5741
rcientifica@uisrael.edu.ec
Quito - Ecuador

