



ISSN L 2644-3791

REVISTA DE
CIENCIAS
SOCIALES Y
HUMANÍSTICAS

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ



SOCIETAS
Vol.25, No. 2
Julio-Diciembre, 2023

SOCIETAS

<https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/societas>





Societas
REVISTA DE CIENCIAS
SOCIALES Y HUMANÍSTICAS

Vol. 25 No. 2, julio – diciembre, 2023



SOCIETAS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANÍSTICAS

Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

PUBLICACIÓN SEMESTRAL,

Julio- diciembre 2023

ISSN L: 2644-3791

Nuestra política editorial puede ser consultada en
<https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas>



AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

Dr. Eduardo Flores Castro

Rector

Dr. José Emilio Moreno

Vicerrector Académico

Dr. Jaime Javier Gutiérrez

Vicerrector de Investigación y
Postgrado

Dra. Mayanin Rodríguez

Vicerrectora de Asuntos Estudiantiles

Mgter. Arnold Muñoz

Vicerrector Administrativo

Mgter. Ricardo Him Chi

Vicerrector de Extensión



EQUIPO EDITORIAL

Editor jefe:

Abdiel Rodríguez Reyes

Universidad de Panamá. Facultad de Humanidades. Panamá

abdielarleyrodriguez@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0001-9186-0986>

Comité Editorial:

Mtra. Marcela Camargo

Universidad de Panamá. Facultad de Humanidades Centro de Investigaciones. Panamá

marcela.camargo@up.ac.pa

Jorge Castillo

Universidad de Panamá. Facultad de Economía. Panamá jorge.castillo@up.ac.pa

Teresa Gabriela Spalding

Universidad de Panamá. Facultad de Administración Pública.

Panamá teresa.spalding@up.ac.pa

Samuel Pinzón Bonilla

Universidad de Panamá. Facultad de Psicología. Panamá

Luis Troetsch

Universidad de Panamá. Facultad de Bellas Artes. Panamá. luis.troetsch@up.ac.pa

Griselda López

Universidad de Panamá. Facultad de Comunicación Social. Panamá.

griselda.lopez@up.ac.pa

Víctor Vega Reyes

Universidad de Panamá. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Panamá

victor.vega@up.ac.pa



Magela Cabrera

Universidad de Panamá. Facultad de Arquitectura. Panamá. magela.cabrera@up.ac.pa

Dr. Stanley Heckadon Moreno

Instituto Smithsonian de Investigaciones Tropicales. Panamá heckados@si.edu

Jorge Arosemena Román. Ciudad del Saber. Panamá.

Mgter. Gregorio Urriola Candanedo

Universidad Especializada de Las Américas. Panamá

Dr. Porfirio Sánchez

Universidad Santa María La Antigua. Panamá

Dr. Mario Molina Castillo

Universidad Autónoma de Chiriquí. Panamá

Mgter. Milciades Pinzón Rodríguez

Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Azuero. Panamá

Editora asociada:

Damaris V. Tejedor De León

Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Oficina de Publicaciones Académicas y Científicas. Panamá

damaris.tejedor@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0002-4350-196X>



Secretaria Técnica:

María Guevara Moreno

Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Oficina de Publicaciones Académicas y Científicas. Panamá

maria-dc.guevara-m@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0002-7058-8669>

Soporte técnico:

Edgar Pérez

Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Oficina de Publicaciones Académicas y Científicas. Panamá

edgar.perezr@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0002-0466-001X>

Hermelinda Peralta A.

hermelinda.peralta@up.ac.pa

Comité científico internacional:

Joaquín Vázquez

Universidad de Puerto Rico. Puerto Rico.

Público.joaquinvazquezbrioso@yahoo.com

Janzel Villalaz

Universidad de Panamá. Panamá.

Janzel.villalaz@up.ac.pa

Adelin Garcia

Universidad de la Habana Máster en Ciencias de la Educación. Cuba

adelin@cepes.uh.cu



Malbis Aranda

Kingston -Jamaica. Jamaica

Inglesamalbisaranda@gmail.com

Isis Perna

Universidad de Cuenca Ecuador. Ecuador.

CualitativaIsisangelicap@gmail.com Isis.pernas@ucuenca.edu.ec

Dr. Eloy Maya Pérez

Universidad de Guanajuato. México. México.

-Salvatierraelmayape@gmail.com

Dra. Floralba del Rocío Aguilar Gordon

Doctora en filosofía y en investigación

docencia.faguilar@ups.edu.ec

Claudia Figueroa

Doctora en Ciencias de la Educación UPTC -Colombia.

claudia.figueroa01@uptc.edu.co claufiafig2@hotmail.com



Editorial

La revista Societas tiene el agrado de presentar un nuevo VOL 25, NO 2. Teniendo en cuenta la importancia de la publicación científica y la marcación de citas para los rankings universitarios, somos conscientes de la centralidad del trabajo editorial en estas dinámicas y nos esforzamos como equipo editorial en cumplir con la excelencia.

El número en cuestión recorre varias temáticas. Desde el artículo ***IMPACTO DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ*** de los autores. Vanessa Lazo-Valles; Dayssi Crócamo; Francisco Farnum. Artículo sobre las nuevas formas de adaptación y sus riesgos.

Siguiente, ***LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS Y LOS ACTOS DEL HABLA EN LA LENGUA INGLESA*** de los autores Yidis Yalineth Flores Dávila, Elvis Adilio Hernández Bernal. Tema de vital actualidad, sobre todo por la necesidad de la comunicación lingüística y la interpretación correcta de una segunda lengua, en este caso el inglés.

Dos pilares importantes relacionados entre sí en el artículo ***LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL EN EL TURISMO SOSTENIBLE*** de los autores Damián Espino Castillo y Eva Lisary González Pinilla, resaltan esa imbricación, entre la responsabilidad social y el turismo sostenible.

El siguiente artículo ***ANÁLISIS ACÚSTICO DE LAS VIBRANTES DEL ESPAÑOL HABLADO POR UN ESTUDIANTE NATIVO DE LA LENGUA NGÄBERE: ESTUDIO DE CASO***, de Diameya Domínguez Córdoba, abocado al estudio de la fonología y fonética de un nativo de lengua Ngäbere.

El otro artículo de intereses es ***MANIPULACIÓN Y SOCIEDAD MASA*** de Ibsen Collado. Sobre esta temática asociada en ocasiones a la distopía, resalta el texto en cuestión, la dominación, afirmaciones engañosas y la manipulación ya de antaño y aún vigente.

Otro artículo que compone este número es ***FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LAS CONDUCTAS ADAPTATIVAS DE NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN COLÓN, PANAMÁ*** de Simón Barrera Ávila, el texto concluye que aplicar pruebas psicométricas es de suma ayuda para los docentes.

El estudio de nuestros recursos hídricos debe ser de nodal preocupación. Así ***ESTUDIO DE LA SUBCUENCA HIDROGRÁFICA DEL RÍO MATÍAS HERNÁNDEZ Y SUS INTERVENCIONES ANTROPOGÉNICAS***, de Luis A. Camaño, Danilo I. Quintero, precisamente enfatiza en la falta de conciencia y recomienda la educación ambiental entre otras cosas.

De las autoras Blanca Yannet Cruz Cruz, Carlos Augusto Hernández Armas nos viene el artículo ***ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS COMENTARIOS ANTIFEMINISTAS PUBLICADOS EN FACEBOOK, ANTE LA LEGALIZACIÓN DEL ABORTO***, evidenciando el discurso conservador en redes la red social mencionada.



El aporte **LA GAMIFICACIÓN PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO** de Edith Johanna Hernández Hernández y Luz Stella Ahumada Méndez, cuyo eje de reflexión es explicitar la gamificación como una estrategia para hacer asequible aquellos aspectos complicados de la educación.

Es inevitable no encarar los cambios que se dan en la educación, la educación por competencia es uno de esos, pero no es el único, el artículo **EL CURÍCULUM POR COMPETENCIAS Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE RECURSOS HUMANOS EN LA FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS Y CONTABILIDAD**, de Roldán Adames Aparicio, Daniel Batista, Edna De La Cruz y Verónica E. Tejedor V. Finaliza con la descripción de que, en efecto, la educación por competencia es aplicado en dicha facultad dando resultados exitosos en esa dinámica.

También el artículo **PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR DESDE EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS** de Delcy Ballesta Madariaga, Karen Garcés Jiménez, Lidys Cafiél Campo, va en la misma línea del artículo anterior, de la educación por competencias, haciendo énfasis en la medición de las dificultades para establecer estrategias para mejorar.

Además, tenemos el artículo **ANSIEDAD EN LA PRODUCCIÓN ORAL DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA; PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PARA MINIMIZAR SUS EFECTOS EN LOS ESTUDIANTES DE IDIOMAS** de Víctor A. Olaya y Luz S. Ahumada. Cuyo objetivo es analizar las causas de la ansiedad que causa en expresarse en otro idioma.

También tenemos el artículo, **MULTIRELATOS EN UNIFORME: LA VOZ OCULTA DE LAS HISTORIAS CON NOMBRE Y APELLIDO: UN BOCETO POSMODERNO CON ÍNFULAS DE RIGOR CIENTÍFICO**, Hermes Julián Mora Santos. Un artículo que asume la crítica posmoderna y resalta los microrrelatos como parte de los vestigios de la verdad.

Para terminar presentamos el ultimo manuscrito **PROFESORES DE LA GENERACIÓN BOOMERS EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE** de los autores Elizabeth Román-Machado, Edy Urdaneta, que resalta los coexisten principalmente de cuatro generaciones de docentes en la educación superior.

Abdiel Rodríguez Reyes

Editor jefe de la Revista Societas



Índice

IMPACTO DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ	12
LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS Y LOS ACTOS DEL HABLA EN LA LENGUA INGLESA.....	27
LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL EN EL TURISMO SOSTENIBLE	48
IMPACTO DEL CLIMA ORGANIZACIONAL EN LA GESTIÓN DEL RECURSO HUMANO EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PANAMÁ.....	70
ANÁLISIS ACÚSTICO DE LAS VIBRANTES DEL ESPAÑOL HABLADO POR UN ESTUDIANTE NATIVO DE LA LENGUA NGÄBERE: ESTUDIO DE CASO.....	85
MANIPULACIÓN Y SOCIEDAD MASA	106
FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LAS CONDUCTAS ADAPTATIVAS DE NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN COLÓN, PANAMÁ	125
ESTUDIO DE LA SUBCUENCA HIDROGRÁFICA DEL RÍO MATÍAS HERNÁNDEZ Y SUS INTERVENCIONES ANTROPOGÉNICAS	142
ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS COMENTARIOS ANTIFEMINISTAS PUBLICADOS EN FACEBOOK, ANTE LA LEGALIZACIÓN DEL ABORTO.....	171
LA GAMIFICACIÓN PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	190
EL CURÍCULUM POR COMPETENCIAS Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE RECURSOS HUMANOS EN LA FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS Y CONTABILIDAD	209



PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR DESDE EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS	231
ANSIEDAD EN LA PRODUCCIÓN ORAL DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA; PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PARA MINIMIZAR SUS EFECTOS EN LOS ESTUDIANTES DE IDIOMAS	252
MULTIRELATOS EN UNIFORME: LA VOZ OCULTA DE LAS HISTORIAS CON NOMBRE Y APELLIDO: UN BOCETO POSMODERNO CON ÍNFULAS DE RIGOR CIENTÍFICO	272
PROFESORES DE LA GENERACIÓN BOOMERS EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	281



IMPACTO DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

IMPACT OF BURNOUT SYNDROME ON TEACHERS AT THE UNIVERSITY OF PANAMA

- Vanessa Lazo-Valles; Dayssi Crócamo; Francisco Farnum

Universidad César Vallejo. Perú.

Correo Vlazov85@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8631-833X>

Universidad de Panamá. Panamá.

Correo dayssi.crocamo@up.ac.pa ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5854-8824>

Universidad de Panamá, Panamá.

Correo francisco.farnum@up.ac.pa, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5879-2296>

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4112>

*Autor de correspondencia: dayssi.crocamo@up.ac.pa

Fecha de recepción: 23/02/23 Fecha de aceptación: 10/05/23

Resumen

Ante la situación actual que se está atravesando, muchos profesionales se han visto en la obligación de adaptarse a nuevas formas de trabajo remoto, con todos los desafíos que esto conlleva, el enfoque de esta investigación se centró de manera particular en docentes universitarios de Panamá Este, los cuales han sido unos de los más afectados en la pandemia, exigiéndoles mucho con pocos recursos como, el uso de tecnologías desconocidas hasta ese momento para la mayoría de ellos, sin embargo, hubo grupos de docentes que mostraron una mayor adaptación a estos cambios acelerados debido a previos conocimientos del trabajo en línea y que se observan en los resultados obtenidos. Para esta investigación se propuso establecer si existe relación del teletrabajo y la calidad de vida laboral en docentes universitarios. Se trata de una investigación cuantitativa de tipo descriptivo correlacional, cuya población estuvo conformada por 72 docentes universitarios que laboran bajo la modalidad de teletrabajo, a los cuales se les aplicaron dos cuestionarios para medir ambas variables y determinar la relación entre teletrabajo y calidad de vida laboral, encontrándose que existe una relación altamente significativa entre ellas.

Palabras Clave: Teletrabajo, Calidad de Vida, Cambios Tecnológicos.

Abstract

Given the current situation that we are going through, many professionals have been forced to adapt to new forms of remote work, with all the challenges that this entails, the focus of this research was focused in a particular way on university teachers, who have been one of



the most affected in this pandemic, demanding a lot from them with few resources such as the use of technologies unknown until that moment for most of them, however there were groups of teachers who showed a greater adaptation to these accelerated changes due to previous knowledge of online work and that we can observe them in the results obtained. For this research, it was proposed to establish whether there is a relationship between telework and the quality of work life in university teachers. It should be noted that it is a quantitative, descriptive correlational investigation, whose population was made up of 72 university teachers who work under the modality of telework, to which two questionnaires were applied to measure both variables and determine the relationship between telework and quality of work life, finding that there is a highly significant relationship between them.

Keywords: Telework, Quality of Life, Technological Changes.

Introducción

El propósito de este proyecto de investigación es de concientizar a los docentes universitarios de la Universidad de Panamá, encontramos 4 focos principales como lo son: el docente (percepción y vivencia del problema junto con sus actividades diarias), el alumno (lo que implica la convivencia con un maestro que tiene el síndrome), el ámbito institucional (a como esta enfrenta el problema y como se vive al interior de la misma) y el estrés laboral en donde se explica cómo se percibe el síndrome, el cual es motivo de preocupación constante por su crecimiento de manera exponencial a causa de cambios importantes en el mundo actual; como son, la globalización y la naturaleza cambiante del trabajo, el síndrome de burnout será la nueva epidemia del XXI, y sin darnos cuenta estamos siendo partícipes día a día de esa llegada cada vez más latente. En México se registran 19,000 infartos al año causados por el estrés laboral ocupando el primer lugar en américa latina con mayor porcentaje de estrés.

En los últimos años el sector educativo se ha visto duramente golpeado debido a los cambios sociales y políticos que se vienen intensificando cada vez más con mayor fuerza en nuestros países, provocando con esto un distanciamiento entre los alumnos y el docente. Es de suma importancia que las organizaciones reconozcan la existencia del estrés dentro de sus ambientes laborales, logrando facilitar la mejora de la calidad de vida en el trabajo, fortaleciendo la salud mental y física de todos los integrantes de la organización, teniendo en



cuenta el gran impacto que podría tener un mal manejo de esta, causando graves consecuencias y daños para ambos. La propia Organización Mundial de la Salud (OMS), ha puesto al Síndrome de Burnout en la clasificación internacional de enfermedades (CIE-11) la cual entrara en vigor el 1 enero del 2022.

La coyuntura actual que se viene atravesando ha acentuado más los niveles del problema en forma global y que específicamente los estudios en Latinoamérica son insuficientes para la obtención de información estadística del grado e impacto del síndrome de burnout dentro de sus organizaciones y que con ello nos permita hacer comparaciones de los resultados obtenidos para poder aplicarse de manera efectiva y eficiente como parte de la prevención de riesgo a la salud mental y social que nos atañe debido a un mal manejo de la misma.

El impacto del teletrabajo en la salud mental de los trabajadores, específicamente el rol del docente juega un papel primordial dentro del contexto de la nueva normalidad, evidenciando algunos problemas tales como: jornadas laborales mucho más largas, un trabajo más intenso y la manifestación de la necesidad a socializarse con sus compañeros de trabajo, cuando imaginamos a un docente, lo hacemos viéndolo en un aula de clases rodeado de carpetas, alumnos y una enorme pizarra, sin embargo todo esto cambio a partir de marzo del 2020 que de manera súbita y casi sin darnos cuenta el mundo como lo conocíamos no existía más, comenzamos todos a tratar de comprender, adaptándonos a esta nueva normalidad, en especial como debían adaptarse los docentes ante este gran desafío impuesto, cuáles serían las herramientas metodológicas que debían usarse para trabajar de una manera eficiente, eficaz digna de una educación de calidad que se le exige constantemente al docente y no solo por parte de su institución sino también de sus más feroces críticos que son los padres y alumnos.

Pero la realidad de los docentes es para la mayoría desconocida, desde antes de la pandemia la escuela ya era incapaz de responder a las necesidades existentes, donde los



docentes encontraban demasiadas restricciones institucionales y sociales para desarrollar su labor, además de ser invisibilizados por los gobernantes. Toda esta realidad antes expuesta sumado a nuevos desafíos propios de la coyuntura actual por la que nos encontramos atravesando generan una presión mucho mayor en los docentes, alterando aún más los escenarios de estrés crónico para el Síndrome de Burnout que muchos de ellos podrían estar atravesándolo y sin darse cuenta del grave problema social-económico que esto conlleva.

El Síndrome de Burnout es una enfermedad que se origina o nace en el trabajo, este desgaste profesional se manifiesta con cambios psicológicos que van incrementando su nivel de intensidad los cuales se dan principalmente en profesionales con relación de dependencia, servicio de vocación que implica dedicación y entrega. Este síndrome evoluciona producto de una serie de deficiencias que al no ser identificadas y tratadas a tiempo por parte de la organización puede causar un daño irreversible en el trabajador y con ello un daño a la sociedad.

Para el Síndrome de Burnout, se tienen las siguientes definiciones:

Freuderberger (1974) lo definió como una combinación de cansancio emocional crónico, fatiga física, pérdida de interés por la actividad laboral y deshumanización en el cuidado y atención a los usuarios. Aunque actualmente no existe una definición unánimemente aceptada de este constructo, hay un relativo consenso en considerarlo como un síndrome, consecuencia y respuesta al estrés laboral crónico, caracterizado por actitudes disfuncionales en el trabajo, hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio ejercicio profesional, así como la experiencia de sentirse emocionalmente agotado.

Pero Maslach y Jackson (1981), citados por Gago et al. (2017) lo definieron como un síndrome tridimensional caracterizado por tres dimensiones: Agotamiento emocional (sensación de no poder dar de sí mismo), Despersonalización (actitud distante hacia las personas beneficiarias de su propio trabajo) y reducida Realización personal (sentido de inadecuación e incompetencia laboral). Conceptuándolo, así como un síndrome psicológico



de desgaste físico y emocional por la exposición prolongada a estresores interpersonales crónicos derivados del ambiente laboral, y elaborando el Inventario de Burnout de Maslach (MBI) para su operacionalización y evaluación en función a la tridimensionalidad propuesta para este constructo.

Ellos señalan que, para la dimensión de agotamiento emocional, “una disminución o deficiencia en los recursos emocionales propios; los trabajadores sienten que ya no pueden dar más de sí a nivel afectivo. Esta carencia de recursos emocionales propios se debe al contacto diario y sostenido con personas a las que se atiende como objeto de trabajo (pacientes, alumnos, otros.)”.

En la dimensión de despersonalización señalan que se define como “una respuesta excesivamente negativa, insensible y despreocupada hacia las otras personas caracterizada por actitudes de cinismo hacia ellas. Debido a un endurecimiento afectivo, las personas son vistas de forma deshumanizada, culpándolas de sus problemas”. Y en la dimensión de falta de realización personal señalan que “se relaciona con el deterioro de los propios sentimientos de competencia y éxito en la realización del propio trabajo. Así, los profesionales tienden a evaluarse de manera negativa, afectando la realización de su trabajo y la relación con las personas que son atentadas por éste”.

Las consecuencias del Síndrome de Burnout pueden derivar en Frecuencia de enfermedades donde el estrés en los profesores tiene un rol importante son los desórdenes neuróticos y problemas psicosomáticos, los síntomas son fatiga, desórdenes del sueño, depresión y abuso del alcohol o drogas (Vandenberghe y Huberman, 1999).

A esto Gil y Peiró (1999) encontraron que los sentimientos de agotamiento emocional tenían un índice de correlación intenso con la falta de salud expresada en los síntomas: agitación y debilitamiento problemas cardiovasculares, problemas de sueño problemas familiares y matrimoniales.



Chacón y Grau (2004) indican que “En la organización el síndrome puede contagiarse a través de mecanismos de modelado o aprendizaje por observación durante los procesos de socialización laboral”, entre las variables a este nivel se tienen.

La baja satisfacción laboral en lo que refiere a este punto, Muñoz (1990), la definen como “el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socioeconómicas acordes con sus expectativas”.

Según Vandenberghe y Huberman (1999) “El ausentismo es incrementado por la frecuencia de enfermedad sobre todo si son frecuentes éstas ocurren en situaciones estresantes al inicio de Burnout”.²

Para Gil y Peiró (1999) el “Retiro temprano: después de 15 a 20 años de trabajo. La tendencia al abandono se asocia de manera positiva con los sentimientos de agotamiento emocional y despersonalización, y con la realización personal en el trabajo se asocia de manera negativa”. (p.261)

Por lo tanto se pueden apreciar que las consecuencias del Síndrome Burnout, se manifiestan en la ausencia de salud personal y laboral, por ejemplo en el caso de un maestro su estado anímico, la relaciones que establece con su pareja y su familia, su desempeño laboral y sobre todo su comportamiento social con sus estudiantes cuando existe despersonalización, dicho docente carece de participación, carisma y de emociones saludables y consecuentemente tendrá repercusión en su rendimiento, la motivación para el aprendizaje y la disciplina escolar.

Desde la perspectiva anterior se plantea el problema de investigación ¿Cuál es el nivel del Síndrome de Burnout producto del estrés crónico en sus dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal que presentan los docentes de la



universidad de Panamá en la sección de Panamá Este? Considerando que el Síndrome de Burnout es producto del estrés crónico en sus dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal que presentan los funcionarios y docentes de la universidad de Panamá; esta investigación es importante porque persigue un fin social de poder contribuir con un esbozo de la realidad de nuestras entidades estatales y aporta información sobre la salud de los docentes, específicamente el estado psicológico y emocional de sus colaboradores, teniendo en consideración que la vida laboral influye positiva o negativamente en la vida personal, familiar y viceversa. el síndrome de burnout y sus dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal, es un tema poco conocido debido a que no existen muchos estudios a nivel de Latinoamérica por tal motivo el alcance de esta puede ir más allá de las instituciones, y ser tomada como muestra para futuras investigaciones. Por tanto, se plantea el objetivo de ponderar el nivel del Síndrome de Burnout que presentan los docentes de la sección de Panamá Este producto del estrés crónico.

Metodología

Tipo de estudio y diseño de investigación

Para el estudio se realizó una investigación cuantitativa, descriptiva y correlacional, pues en primera instancia existen pocos antecedentes sobre el tema de las relaciones de la actividad docente y el Síndrome de Burnout. Así mismo se busca determinar la situación actual de este proceso psicológico para poder compararlo con las condiciones normales nacionales. Debido a que el objetivo de este trabajo es llevar a cabo un diagnóstico para formular una propuesta para un sistema de gestión de la calidad profesional, por lo tanto, su puesta en práctica queda a consideración de las autoridades correspondientes.

Delimitación, Alcance, Cobertura

El Centro Regional Universitario de Panamá Este (CRUPE), se encuentra localizada en la



República de Panamá, provincia de Panamá, Distrito de Chepo; carretera Panamericana, frente a la estación de la Policía Nacional de Chepo.

El Distrito de Chepo está ubicado en el sector este de la provincia de Panamá. Limita al norte con la Comarca de Kuna Yala, al sur con el Golfo de Panamá, al este con la provincia de Darién y el Distrito de Chimán y al oeste con el Distrito de Panamá. A marzo de 2020 cuenta con una población de 1600 estudiantes, atendidos por 71 docentes de planta 41 funcionarios de servicio. El estudio se circunscribe al área de Panamá Este de la Universidad de Panamá. En ese sentido comprende a todos los funcionarios y profesores en ejercicio actualmente. (tabla 1).

Tabla 1.

Distribución del personal universitario de Panamá Este

Ubicación	Profesores	Administrativos
Centro Regional Universitario de Panamá Este	42	32
Extensión Universitaria de Tortí y Programas Anexos	29	9
Total	71	41

Preparación operativa de la recolección de datos.

Considerando los datos a recoger, la técnica a utilizar será la encuesta y el instrumento de captura de datos fue el cuestionario, el cual fue planificado, diseñado y validado previa a su aplicación. La unidad de muestreo fueron todos los docentes del Centro Regional Universitario Panamá Este.

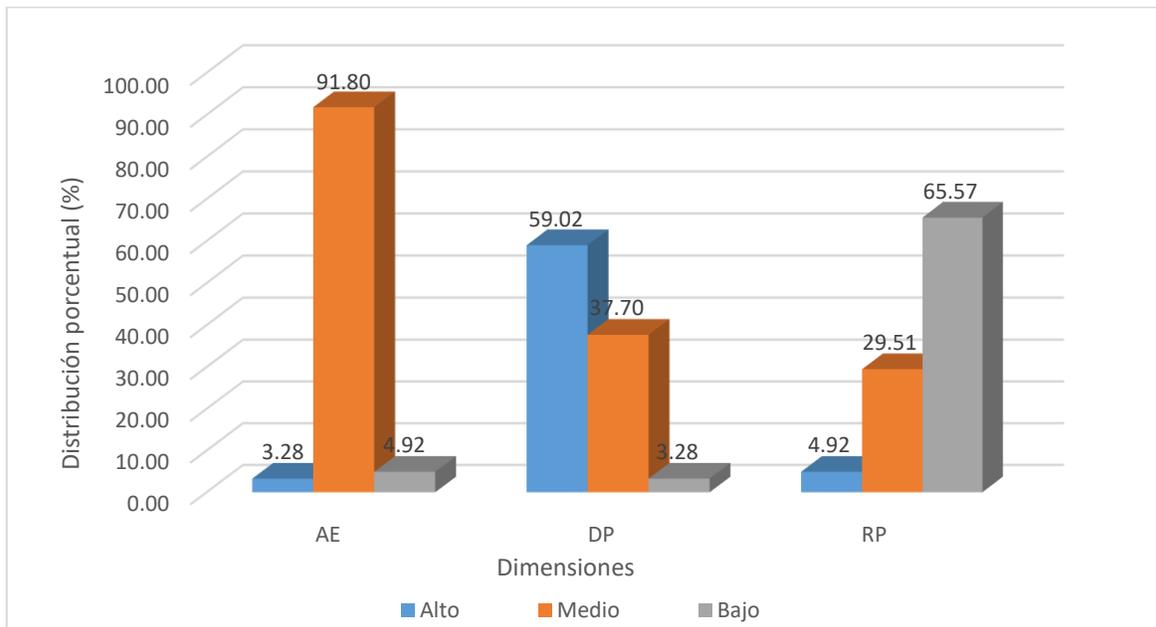
Variables de estudio

- Agotamiento emocional,
- Despersonalización y
- Realización personal

RESULTADOS y DISCUSIÓN

Figura 1.

Clasificación de las fases del Síndrome de Burnout en profesores del Centro Regional Universitario Panamá Este.



Fuente: Autoría propia basada en los resultados de la investigación realizada. (2022).

Nota: AE= Agotamiento Emocional; DP= Despersonalización; RP=

Realización Personal

Se puede observar que en la dimensión de AE, el (3.28%) de los docentes evidencian un nivel alto, seguido de un (4.92%) para el nivel bajo, mientras que el nivel medio revela un (91.80%) de docentes que están comenzando a padecer el agotamiento emocional, lo cual se deja evidenciar en las preguntas ¿Siente que el trabajo ocupa todo su tiempo? y ¿Se siente emocionalmente cansado(a)? con un porcentaje de respuesta alto del 75.4% y 45.0% respectivamente.



En la dimensión de DP se observó que, en suma, los profesionales presentan una acentuada afectación, la mayoría revela una alta Despersonalización (59.02%), seguida por un nivel medio (37.70%), mientras que 3.28% de los docentes presentan una baja despersonalización. Debido a estos resultados, se cree que tal condición se ve reflejada negativamente en la relación con los alumnos. Tal y como lo muestran las preguntas ¿Le preocupa que esta forma remota de realizar sus labores lo endurezca?, ¿Siente que está tratando a algunos alumnos como si fueran objetos impersonales?, ¿Siente que ahora le es más difícil poder relacionarse con sus compañeros?, en la cual se puede percibir como le va costando cada vez más poder relacionarse y expresar sus emociones.

En cuanto a la RP se destacó un nivel bajo de (65.57%), medio de (29.51%) y alto de (4.92%). Cabe resaltar que se observó en las respuestas una prevalencia de la desmotivación entre los docentes, donde el 49% indico sentirse cansado después de trabajar directamente con los alumnos de manera remota, y un 46% indico sentir que no tiene la capacidad para poder crear un ambiente agradable.

Al ser el objetivo principal de este estudio, analizar el nivel del Síndrome de Burnout que presentan los docentes producto del estrés crónico y determinar el grado de agotamiento emocional de Síndrome de Burnout en los funcionarios y docentes universitarios de Panamá Este; se debe resaltar que el desconocimiento de los docentes sobre el Síndrome de Burnout, puede ser considerado como uno de los principales causantes de los males laborales entre los funcionarios y profesores del Centro Regional Universitario Panamá Este. Como consecuencia del estrés laboral crónico, combinándose variables de carácter individual, social y organizacional, constituyéndose en un evento de atención primordial por parte del sistema de la universidad.

Conclusión

Los requisitos del entorno actual exigen cambios en las condiciones de trabajo, los nuevos modelos de productividad y los avances tecnológicos buscan una mayor competitividad y



profesionalismo. En el proceso global, este orden afecta a los profesores y daña su salud física y mental, todos estos factores de estrés debilitarán su desempeño laboral.

La presión laboral se ha considerado un peligro potencial para los educadores porque su trabajo diario implica trabajar con personas y este fenómeno aparecerá cuando las necesidades de la situación superen la capacidad del individuo para afrontar estas necesidades.

El docente realiza actividades dentro y fuera de la escuela todos los días, dedica parte de su tiempo libre al ejercicio, que debe ser utilizado para el descanso y la relajación. Las tareas del maestro son diversas, e incluyen la interacción con todo el personal escolar, el trabajo administrativo, la participación en actividades extracurriculares, el establecimiento del plan de estudios y otras funciones, el aumento de problemas personales, como las necesidades económicas básicas que nadie puede satisfacer, los lugares en una mala situación donde trabajan, un ambiente laboral conflictivo, burocracia y falta de reconocimiento social.

Todos los factores anteriores constituyen una carga de trabajo, que terminarán afectando la salud del docente, y también el de las personas que lo rodean: familiares, amigos, colegas y estudiantes. Por tanto, la presión laboral no solo afecta el entorno laboral de los docentes, sino que también afecta las relaciones interpersonales y su salud, las principales manifestaciones de esta patología se centran en los siguientes síntomas: fatiga, depresión, baja autoestima, irritabilidad, depresión, actitud indiferente, trastornos del sueño, tracto gastrointestinal, trastornos alimentarios, dolores musculares, obsesión, que pueden conducir a diversas enfermedades crónicas no transmisibles, como enfermedades cardiovasculares, respiratorias, diabetes y cáncer.

En esta investigación se puede observar que para la dimensión de agotamiento emocional en su nivel medio está indicando una disminución de los recursos emocionales del docente para hacerle frente a todos los retos que su función requiere, manifestándose en una



continúa “creciente fatiga en los niveles físico, mental y emocional que no corresponde con la cantidad de trabajo efectuada.

Así mismo se puede observar que para la dimensión de despersonalización un nivel alto, lo que indica que el docente pone una barrera con sus alumnos y/o compañeros de labores, dando a entender que, si no se implica, no sufre. convierte en menos humana, donde muchas veces el profesional proyecta cinismo hacia las personas receptoras de su servicio.

La dimensión de realización personal nace a causa de las dos anteriores e indica que los docentes comienzan a sentir inestabilidad personal dentro del ámbito laboral, se siente frustrado porque los resultados no son los esperados, y esto le genera frustración, insuficiencia profesional, afectando de manera directa en la autoestima, se comienza a sentir inútil para el mismo como para los demás, no se siente realizado, ni con metas para seguir ejerciendo su labor, hasta querer retirarse definitivamente de todas sus actividades.

Se sentido preventivo, se sugiere que para evitar que el Síndrome de Burnout siga avanzando, esto se puede realizar a través de programas específicos de capacitación, actividades o talleres de crecimiento personal, ya que actualmente se manifiestan dentro de un proceso rutinario y monótono que limita su realización.

Así mismo, se debe promover el desarrollo de nuevas aficiones, actividades que no tengan nada que ver con la labor docente o administrativa. (Bailar, la fotografía, cocinar, tocar un instrumento, pintura, jardinería, otros). Realizar reuniones periódicas con colegas y compañeros de trabajo para compartir experiencias, contribuye a manejar el stress. Practicar ejercicio físico, o técnicas de relajación. Mantener una dieta saludable. Buenos hábitos alimenticios, dormir lo suficiente. Tomar un descanso durante algunos minutos en el día, y desconectarse de la tecnología, celulares, laptop, Tablet, otros.



Referencias Bibliográficas

- Cañadas, G., Vargas, C., San Luis, C., García, I., Cañadas, G., & De la Fuente, E. (2015). Risk factor and prevalence of burnout syndrome in the nursing profession. *International Journal of Nursing Studies*, 52, 240-249.
- Chacón, M., & Grau, J. (2004). Burnout y variables personales moduladoras en enfermeros que trabajan en hospitales oncológicos. *Psicología y salud*, 14, 67-78.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Beverly Hills: Editorial Sage.
- Davis, K., & Newstrom, J. (2002). *El comportamiento humano en el trabajo*. México: Editorial McGraw- Hill.
- Díaz, F., & Gómez, I. (2016). La investigación sobre el síndrome de Burnout en Latinoamérica entre 2000 y el 2010. *Psicología desde el Caribe*, 33, 113-131.
- Farfán, M. (2009). *Relación del clima laboral y síndrome de Burnout en docentes de educación secundaria en centros educativos estatales y particulares*. Tesis. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Freuderberger, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Guerrero, Álvaro Rivera; Jaime, Pedro Segarra; Valverde, Gianella Giler. (2018). Síndrome de Burnout en docentes de instituciones de educación superior. **Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica; Caracas** Tomo 37, N.º 2, (2018): 17.



Gil, P., & Peiró, J. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 2, 261-268.

Gómez, J., Monsalve, C., San Luis, C., Fernández, R., Aguayo, R., & Cañadas, G. (2017). Factores de riesgo y niveles de burnout en enfermeras de atención primaria: una revisión sistemática. *Atención Primaria*, 49(2), 77-85.

Landa, E., Rangel, N., Villavicencio, M., S., W., Reyes, M., González, V., . . . Jiménez, I. (2017). Clima organizacional y factores relacionados con el burnout emergencias médicas: un estudio correlacional. *Psicología y Salud*, 27, 245-254.

Leiter, M., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.

Leiter, M., Nicholson, R., Patterson, A., & Spence, H. (2011). Las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo como demandas y recursos laborales; Un modelo de burnout y engagement. *Ciencia y Trabajo*, 13, 143-51.

Li, C., Chung, L., & Hu, S. (2014). Job stress and burnout in hospital employees: Comparisons of different medical professions in a regional hospital in Taiwan. *BMJ Open*, 4, 1-5.

Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

Maticorena, J., Beas, R., Anduaga, A., & Mayta, P. (2016). Prevalencia del síndrome de burnout en médicos y enfermeras del Perú, ENSYSALUD 2014. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 33(2), 241-247.



- Muñoz, A. (1990). Satisfacción e insatisfacción en el trabajo. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Oramas, A. (2013). Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria. Tesis doctoral. La Habana, Cuba: Escuela Nacional de Salud Pública de La Habana.
- Schaufeli, W., & Van Dierendonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of organizational behavior*, 14, 631-647.
- Solis, Z., Zamudio, L., Matzumura, J., & Gutiérrez, H. (2016). Relación entre el clima organizacional y el síndrome de burnout en el servicio de emergencia de un hospital Categoría III-2. Lima, Perú 2015. *Horizonte médico*, 16(4), 32-38.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout*. Nueva York: Cambridge University Press.



LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS Y LOS ACTOS DEL HABLA EN LA LENGUA INGLESA

THE TEACHING OF PRAGMATIC COMPETENCIES AND THE SPEECH ACTS IN THE ENGLISH LANGUAGE

Yidis Yalineth Flores Dávila, Elvis Adilio Hernández Bernal

Universidad de Panamá. Panamá.

Correo: yidis.flores@up.ac.pa ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8416-260X>

Universidad de Panamá, Panamá.

Correo: elvis.hernandez@up.ac.pa ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1503-9704>

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4107>

*Autor de correspondencia: elvis.hernandez@up.ac.pa

Fecha de recepción: 25/02/2023 Fecha de aceptación: 12/05/2023

Resumen

Enfatizar la importancia de las competencias pragmáticas y los actos del habla en la enseñanza de la lengua inglesa. Específicamente, a los profesores de la Escuela de Inglés, Facultad de Humanidades, de la Universidad de Panamá, sustentando en autores como: Austin (1962) y Searle (1969). Se consideró un enfoque mixto, de tipo descriptiva, con diseño transversal o transeccional, la población fue de 88 profesores. Se utilizó un cuestionario con preguntas de escala tipo Likert, validado por 5 Magíster en Metodología de Inglés. La confiabilidad del instrumento fue de 0.81 con valor alto según Alfa de Cronbach. Los resultados se plantean en tablas y gráficos de doble entrada en porcentajes para el procesamiento, análisis e interpretación de los resultados con un enfoque hermenéutico lo que permitió una mayor comprensión. Se concluyó que los profesores no están de acuerdo en reconocer los elementos claves de la pragmática dentro de su entorno social a través del modelo speaking, los profesores están imparciales en reconocer que la competencia pragmática es una destreza determinante en la adquisición de una segunda lengua, los profesores están imparciales en reconocer que las competencias pragmáticas van más allá del significado literal de lo que se dice o se ha escrito para poder interpretar adecuadamente el significado que se intenta transmitir, los profesores están imparciales en considerar los actos del habla, como unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística.



Palabras Clave: Competencias pragmáticas, actos del habla, lengua inglesa, segunda lengua.

Abstract

Emphasize the importance of pragmatic skills and speech acts in the teaching of the English language. Specifically, from the professors at the School of English, Faculty of Humanities, from the University of Panama, supporting authors such as: Austin (1962) and Searle (1969). A mixed approach was considered, of a descriptive type, with a cross-sectional or transectional design, the population was 88 teachers. A questionnaire with Likert-type scale questions was used, validated by 5 Masters in English Methodology. The reliability of the instrument was 0.81 with a high value according to Cronbach's Alpha. The results are presented in tables and graphs of double entry in percentages for the processing, analysis, and interpretation of the results with a hermeneutic approach which granted a greater understanding. It was concluded that professors do not agree to recognize the key elements of pragmatics within their social environment through the speaking model, professors are impartial in considering the teaching of pragmatic boost students through experiences at a deeper level of the second language, professors are impartial in recognizing pragmatic competencies is an influential skill in the acquisition of a second language, professors are impartial in recognizing that pragmatic competencies go beyond the literal meaning of what is said or written to adequately interpret the intended meaning, professors are impartial in considering speech acts as basic or minimal units of linguistic communication.

Keywords: Pragmatic competencies, speech acts, english language, second language.

Introducción

En algunos países donde la lengua inglesa es considerada como segunda lengua, pero no se práctica con frecuencia con hablantes nativos, se hace un poco difícil para los estudiantes pulirla y dominarla en una escala de avance y perfección, ya que en muchas ocasiones no existen los escenarios apropiados para alcanzar estos propósitos. Esto significa que, una de las tantas exigencias que necesitan dominar es desarrollar la habilidad de hablar natural y apropiadamente con distintas personas en una variedad de posibles escenarios que puedan surgir. En consecuencia, dicha competencia de hablar invariablemente envuelve una interacción directa y clara con hablantes nativos que usan la lengua con la intención de lograr un objetivo específico durante un acto de comunicación.



En ese mismo orden de ideas, tales objetivos como: pedir disculpas, solicitar un servicio, pedir un favor, hacer una nueva amistad, entre muchos otros, se convierten en todo un desafío para los estudiantes si no están anuentes a cómo estos actos se realizan propiamente. Por lo tanto, los estudiantes necesitan adquirir y disponer un repertorio de situaciones prácticas incorporando opciones estratégicas a elegir que les garantice una interacción satisfactoria en una variedad de contextos con diferentes hablantes nativos.

Ciertamente, los hablantes nativos de una lengua fluyen de manera innata, tanto en conversaciones, diálogos o en situaciones especiales propensas a suceder. Estas comunicaciones se basan en el nexo cercano o lejano entre los hablantes, como también si ellos se conocen hace mucho tiempo o no. Adicionalmente, los actos del habla conllevan expectativas y objetivos deseados que influyen en las estrategias lingüísticas a elegir. Por consiguiente, la habilidad para adaptarse o ajustarse a los variables escenarios cuando se habla inglés se define como competencias pragmáticas.

Según, Austin c.p. Urmson (1962) afirma que las bases para el desarrollo de la pragmática están fundamentadas en la teoría de los actos del habla, las cuales tienen un carácter de acción cuando hacemos un enunciado. Por lo que propone la siguiente clasificación:

- El acto locucionario o locutivo: es el que realizamos por el mero hecho de decir algo. Ej.: El elefante es un mamífero.
- El acto ilocucionario o ilocutivo: es el que se realiza una intención al decir algo (in saying something). Ej.: Persuadir a un público.
- El acto perlocucionario o perlocutivo: es el que se realiza un acto por haber dicho algo (by saying something). Ej.: Lograr que alguien actúe de una manera determinada. (p. 127)

Por ende, los actos del habla son considerados herramientas útiles para identificar las estrategias de elección que se hacen durante la producción del habla. Ellos funcionan como marcos



de referencias que deben ser incorporados como elemento pragmático en las clases. En consecuencia, la competencia pragmática y los actos del habla envuelven aspectos importantes que deben ser apreciados como: la habilidad de comprender, construir, transmitir y descifrar un significado de un mensaje en cualquiera circunstancia donde ocurra el acto de comunicación.

De acuerdo con Grice (1975) c.p. González-Franco (2015) describió que:

En ocasiones los hablantes emplean expresiones que poseen significado diferente de su sentido tradicional y propuso una teoría denominada principio cooperativo, que derivó en cuatro máximas conversacionales y que es el núcleo de sus planteamientos para explicar cómo funcionan los aspectos pragmáticos del discurso y cómo influyen en la comunicación humana. Las máximas conversacionales del principio cooperativo son: calidad, cantidad, modo y relación. (p. 111)

En tal sentido, se podría decir que las teorías puntualizadas tienen como fundamento básico que las acciones de los hablantes son producto de lo que se ha dicho en algún momento, en alguna parte, o a alguien. Por lo tanto, somos lo que de decimos.

En consecuencia, se entabla la discusión sobre las competencias pragmáticas como componente fundamental en la enseñanza del inglés como segunda lengua, juntamente con los actos del habla, los cuales brindan un compendio de opciones estratégicas que conllevan una diversidad de funciones de la lengua inglesa normalmente utilizadas en un acto de comunicación. El objetivo general de este estudio es enfatizar la importancia de las competencias pragmáticas y los actos del habla en la enseñanza de la lengua inglesa, donde se logre captar la atención de profesores y estudiantes, ya que las mismas no pueden seguir ignoradas como ha ocurrido hasta ahora. Por esta razón, es crucial sugerir actividades pragmáticas junto con esquemas convencionales de los actos del habla, dado que ambos asisten a que los estudiantes puedan aprender sobre las diferentes funciones del lenguaje, refinar sus competencias pragmáticas y así expresarse adecuadamente en la lengua inglesa.



Metodología Materiales y Métodos

Paradigma de Investigación

Hernández – Mendoza (2018) expresan que:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias, producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p. 612)

Al respecto, la investigación está esquematizada en un paradigma mixto, donde se integran ambos enfoques para respaldarse uno al otro. De esta forma, se aplica la técnica cuantitativa (cuestionario) y la técnica cualitativa (entrevistas a profesores) para recolectar la información preliminar.

Tipo de investigación

Tomando en cuenta a, Sabino (1992) afirma que:

Las investigaciones descriptivas proponen conocer grupos homogéneos de fenómenos de acuerdo con criterios sistemáticos, no se ocupa de la verificación de hipótesis, sino de la descripción de los hechos a partir de un criterio o de una teoría previa previamente definida. (p. 63)

En este sentido, la presente investigación es descriptiva ya que se caracteriza por realizar la recolección de datos en el momento tal como se presentan, tomando en cuenta el estado real de las situaciones y factores del hecho de estudio donde se analiza las respuestas de los profesores a la temática enfocada sobre la importancia de las competencias pragmáticas.



Diseño de investigación

Sabino (1992) afirma que:

El diseño de la investigación se ocupa precisamente de esa tarea; su objeto es proporcionar un modelo de verificación que permita contrastar hechos con teorías, y su forma es la de una estrategia o plan general que determina las operaciones necesarias para hacerlo. (p. 63)

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) plantea que “la investigación no experimental son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (p. 152). Es decir, es una investigación donde no se hacen variar intencionalmente la variable independiente, se observa el fenómeno tal y como se da en su contexto natural para luego analizarlo. A tal efecto, el diseño de la investigación utilizado es el no experimental.

Sabino (1992) plantea que “los diseños de campo son los que se refieren a los métodos a emplear los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto del investigador” (p. 64). Con este fin, se relaciona esta investigación con el diseño de campo ya que permite recoger los datos directamente de la realidad.

Población

Para, Chávez (1994), “la población de un estudio es el universo de las investigaciones, sobre el cual se permite generalizar los resultados, está constituida por características que le permiten distinguir los sujetos unos de otros” (p. 162), por tal motivo, se consideró la población de ochenta y ocho profesores, los cuales fueron invitados a participar de manera voluntaria donde se les informa el propósito y significado que conlleva la investigación.



Muestra

Según Chávez (1994) “la muestra es una porción representativa de la población, que permite generalizar sobre esta los resultados de una investigación. Asimismo, su propósito básico es obtener información que resulta imposible estudiar en la población puesto que esta incluye la totalidad”. (p. 164)

Siendo la muestra una porción representativa de la población, en este estudio se calculó la misma, utilizando la fórmula de Münch y Ángeles (1995), donde:

N = Población = 88 Profesores

Z = Nivel de Confianza = 1.8

p = Probabilidad a Favor = 0.5

q = Probabilidad en Contra = 0.5

e^2 = Error de estimación al cuadrado = 0.06

Fórmula:
$$N = \frac{Z^2 \cdot N \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Aplicando la fórmula se obtuvo el siguiente resultado N= 52

El tamaño adecuado de la muestra está representado por un total de 52 profesores.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Según Arias (2016) define la técnica como: “Las distintas formas o maneras de obtener la información. Son ejemplos de técnica: la observación directa, la encuesta en sus dos modalidades (entrevista o cuestionario), análisis de contenido” (p. 68). Asimismo, define que los instrumentos son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información. Ejemplos: formatos de cuestionarios, guías de entrevistas, escalas de opiniones (tipo Likert).

Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) “establecen que con la finalidad de recolectar datos disponemos de una gran variedad de instrumentos o técnicas, tanto cuantitativas



como cualitativas, es por ello por lo que en un mismo estudio podemos utilizar ambos tipos” (p. 199), por lo tanto, las técnicas utilizadas en esta investigación para recopilar los datos incluyen la entrevista y la encuesta con sus respectivos instrumentos las cuales fueron aplicadas en un tiempo determinado con la muestra representativa de profesores del Departamento de Inglés, Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá.

Según, Arias (2016) señala que:

La entrevista, más que un simple interrogatorio, es una técnica basada en un diálogo o conversación "cara a cara", entre el entrevistador y el entrevistado acerca de un tema previamente determinado, de tal manera que el entrevistador pueda obtener la información requerida. (p. 73)

En este caso, la entrevista estructurada contiene una guía prediseñada de preguntas formuladas al entrevistado para conocer el diagnóstico de los profesores en cuanto a las competencias pragmáticas.

Conforme con, Arias (2016) define la encuesta como “una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de si mismos, o en relación con un tema en particular, o en un momento único” (p. 72). En este caso, la encuesta se realizó mediante un instrumento con unas series de preguntas, el cual se le denomina cuestionario auto administrado porque deber ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador. El cuestionario consiste en ítems escritos en formato escala Likert comprendido de cinco alternativas de respuestas: (5) estar muy de acuerdo (4) estar de acuerdo (3) imparcial (2) no estar de acuerdo (1) estar en muy desacuerdo En esa dirección, este proyecto intento determinar la percepción de los profesores en cuanto a las estrategias orientadas en las competencias pragmáticas.

Criterio de Validez

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “la validez se refiere al grado en el cual un instrumento mide la variable que se pretende medir. La validez del contenido del instrumento



se determina a través de los ítems que conforman el mismo” (p. 200). Así pues, dicha validación se llevó a cabo con el juicio de cinco expertos, expertos en metodología del inglés quienes revisaron la pertinencia de los ítems con los objetivos establecidos. Una vez realizada la validez del instrumento se procedió a realizar las modificaciones pertinentes en el cuestionario de acuerdo con las observaciones y recomendaciones realizadas por los expertos.

Confiabilidad de los instrumentos

En base a, Cronbach (1951) c.p. Quero (2010) “el coeficiente de Alpha (α) es un coeficiente de confiabilidad que está vinculado a la homogeneidad o consistencia interna de un instrumento constituido por una escala Likert, o cualquier escala de opciones múltiples”. (p. 249)

Para determinar el coeficiente Cronbach el investigador calcula la correlación de cada ítem con cada uno de los otros, resultando una gran cantidad de coeficientes de correlación. El valor de (α) es el promedio de todos los coeficientes de correlación y la confiabilidad del instrumento según alfa de Cronbach fue de 0.81 que significa que es muy alta la magnitud de confiabilidad.

Técnicas de procesamiento y análisis de datos

De acuerdo con Chávez (1994) plantea que “un tratamiento estadístico consiste en obtener una visión global de todos los conjuntos de datos, agrupándolos y utilizando la distribución de frecuencia, construyéndose tablas que permitan ilustrar los resultados” (p. 167). En función del tipo de investigación, el tratamiento estadístico utilizado fue la estadística descriptiva lo cual se hizo necesario el uso de frecuencia absoluta y la frecuencia relativa para el posterior análisis de los resultados. A partir de los datos obtenidos, de los resultados de la aplicación de los instrumentos (una guía prediseñada y cuestionario con preguntas), se prosiguió a su ordenación con el propósito de verificar la comprobación de los objetivos formulados, se utilizó tablas de doble entrada en términos de porcentajes para el procesamiento, análisis e interpretación de los resultados con un enfoque hermenéutico lo que permitió una mayor comprensión de los resultados obtenidos.



Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta aplicada a los profesores:

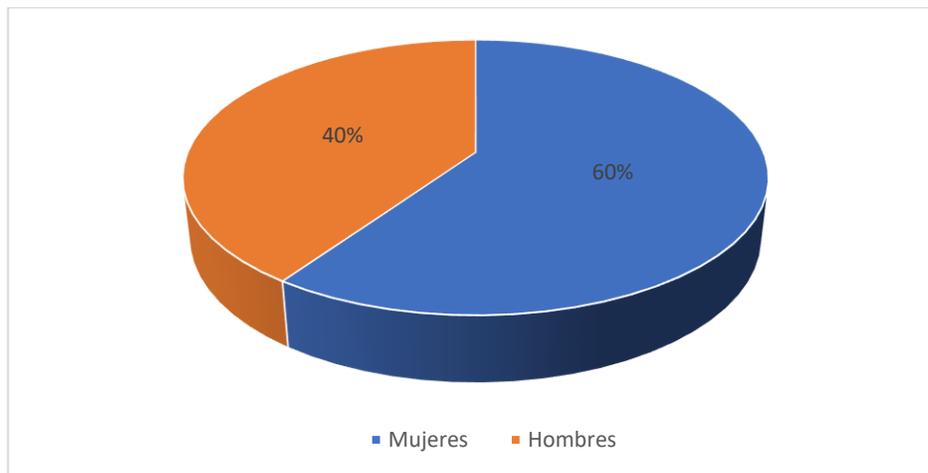
Tabla 1.

Género de los encuestados

Opciones	Cantidad
Mujeres	31
Hombres	21
Total de profesores	52

Figura 1.

Género de los encuestados



Para empezar, en la tabla 1 y figura 1 se observa que la mayor cantidad de profesores que participaron en la encuesta son de género mujeres que representa un 60%, en cambio, para el género hombre fue de un 40%, de un total de 52 profesores encuestados.



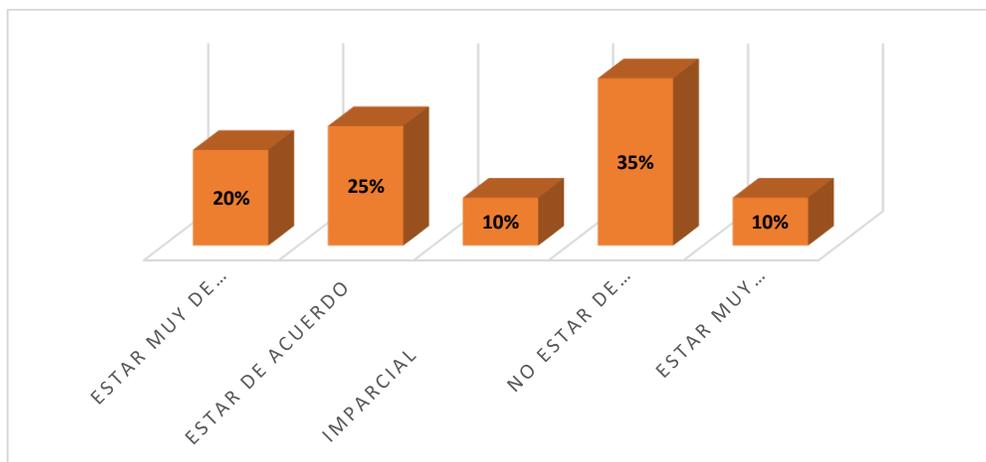
Tabla 2.

Reconoce los elementos claves de la pragmática dentro de su entorno social a través del modelo SPEAKING.

Opciones	Porcentajes
Estar muy de acuerdo	20%
Estar de acuerdo	25%
Imparcial	10%
No estar de acuerdo	35%
Estar muy desacuerdo	10%

Figura 2.

Reconoce los elementos claves de la pragmática dentro de su entorno social a través del modelo SPEAKING.



Tanto en la tabla 2 y figura 2 se muestra que un 35% de los profesores respondió no estar de acuerdo, y un 25% estar de acuerdo. Lo que manifiesta contrastes en las opiniones sobre este enunciado. A tal efecto, los profesores desestimaron los elementos claves de la pragmática dentro de su entorno social a través del modelo SPEAKING. De ahí que, una postura ilustrada por Hymes



(1974) c.p. Pilleux (2001) “pone de relieve el concepto de la situación social a través del modelo SPEAKING, donde cada letra representa un elemento clave de la pragmática”. (p. 145)

S = (setting)	situación
P = (participants)	participantes
E = (ends)	finalidades
A = (acts)	actos
K = (key)	tono
I = (instrumentalities)	instrumentos
N = (norms)	normas
G = (genre)	género

Estos ocho elementos corresponden a las reglas de interacción social, las que deben responder a las siguientes preguntas: ¿dónde y cuándo?, ¿quién y a quién?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿creencias?, ¿qué tipo de discurso? Estas se pueden detallar de la siguiente manera:

S (Setting) = Situación. Responde a la pregunta ¿dónde y cuándo? y comprende la situación de habla, lugar, tiempo y todo lo que la caracteriza desde un punto de vista material: una fiesta, un discurso, una clase.

P (Participants) = Participantes. Responde a las preguntas ¿quién y a quién?, e incluye a las personas que interactúan lingüísticamente: emisor e interlocutor.

E (Ends) = Finalidades. Responde a la pregunta ¿para qué? tiene que ver con las intenciones del hablante al decir algo y con los resultados que espera obtener como consecuencia de ese "decir algo".

A (Act) = Acto. Responde a la pregunta ¿qué?, y se expresa a la vez como contenido del mensaje (tópico o tema abordado) y su forma, esto es, el estilo de expresión.



K(Key) = Tono. Responde a la pregunta ¿cómo? y expresa la forma o espíritu con que se ejecuta el acto.

I (Instruments)= Instrumentos. Responde a la pregunta ¿de qué manera?, y tiene dos componentes: los canales y las formas de las palabras.

N (Norms) = Normas. Responde a la pregunta ¿qué creencias?, y comprende las normas de interacción y las de interpretación.

G (Genre) = Género. Responde a la pregunta ¿qué tipo de discurso? y se aplica a categorías del acto del habla y la comunicación envuelta.

Tabla 3.

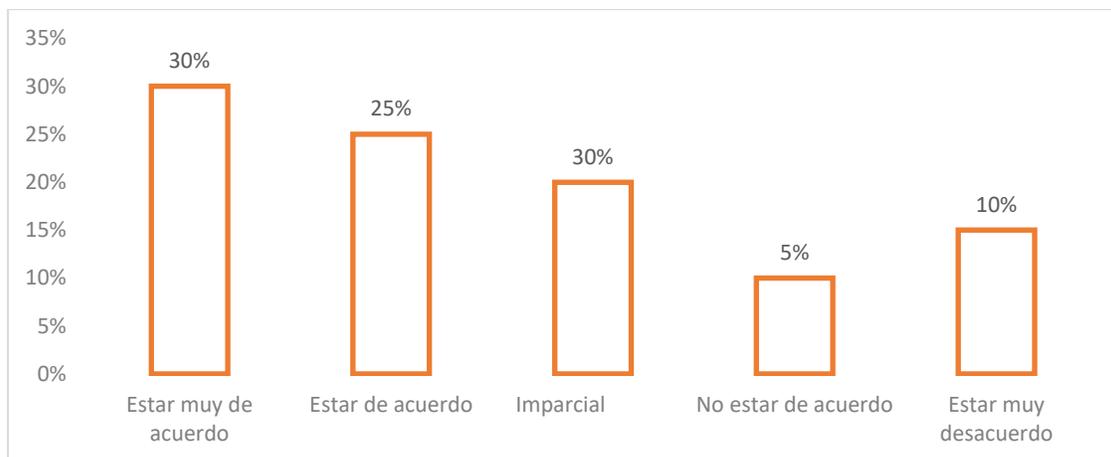
Reconoce la competencia pragmática como la habilidad de utilizar la lengua según las reglas de pragmática que determinan el uso de expresiones lingüísticas.

Opciones	Porcentajes
Estar muy de acuerdo	30%
Estar de acuerdo	25%
Imparcial	30%
No estar de acuerdo	5%
Estar muy desacuerdo	10%



Figura 3.

Reconoce la competencia pragmática como la habilidad de utilizar la lengua según las reglas de pragmática que determinan el uso de expresiones lingüísticas.



Cabe señalar, como se visualiza en la tabla 3 y figura 3 que un 30% de los profesores respondió estar muy de acuerdo, y un 30% de los profesores respondió estar imparcial. En consecuencia, los profesores están en desacuerdo que la competencia pragmática es una destreza determinante en la adquisición de una segunda lengua. Además, se puede señalar que las competencias pragmáticas son “la habilidad para los estudiantes que están aprendiendo inglés como lengua extranjera los cuales deben utilizar la lengua según las reglas de pragmática que determinan el uso de expresiones lingüísticas, las cuales son utilizadas por los adultos hablantes nativos” (Nureddeen (2008) c.p. González–González, 2015, p. 84).



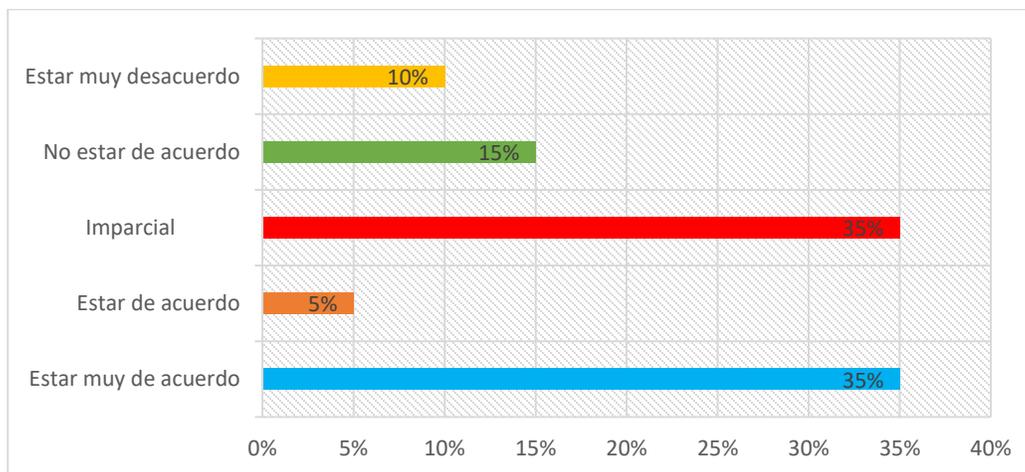
Tabla 4.

Reconoce que las competencias pragmáticas van más allá del significado literal de lo que se dice o se ha escrito para poder interpretar adecuadamente el significado que se intenta transmitir.

Opciones	Porcentajes
Estar muy de acuerdo	35%
Estar de acuerdo	5%
Imparcial	35%
No estar de acuerdo	15%
Estar muy desacuerdo	10%

Figura 4.

Reconoce que las competencias pragmáticas van más allá del significado literal de lo que se dice o se ha escrito para poder interpretar adecuadamente el significado que se intenta transmitir.



En función a esta pregunta, se aprecia en la tabla 4 y figura 4 que un 35% de los profesores respondió estar muy de acuerdo, y otro 35% de los profesores respondió estar imparcial. Por lo tanto, los profesores expresaron distintas perspectivas sobre este enunciado. Por su parte, Cohen (2010) c.p. González-González (2015) enuncia que:



La competencia pragmática va más allá del significado literal de lo que se dice o se ha escrito para poder interpretar adecuadamente el significado que se intenta transmitir junto con los supuestos, los fines u objetivos, y los tipos de acciones que se realizan mediante el lenguaje. (p. 84)

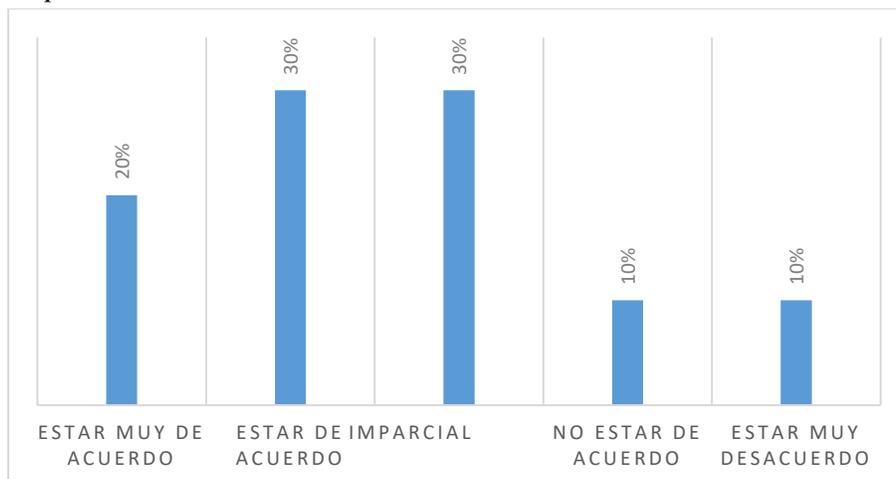
Tabla 5.

Considera los actos del habla, como unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística y señala cinco tipos de actos ilocutivos.

Opciones	Porcentajes
Estar muy de acuerdo	20%
Estar de acuerdo	30%
Imparcial	30%
No estar de acuerdo	10%
Estar muy desacuerdo	10%

Figura 5.

Considera los actos del habla, como unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística y señala cinco tipos de actos ilocutivos.





En cuanto a esta pregunta, se indica en la tabla 5 y figura 5 que un 30% de los profesores respondieron estar de acuerdo, y otro 30% de los profesores respondió estar imparcial. En consecuencia, los profesores exteriorizan diferencias sobre este enunciado. Para, Searle (1969) c.p. Moya (2009:237) enriquece esta teoría al plantear la necesidad de establecer una relación entre las funciones de los signos o expresiones con su contexto social. Él describe dentro de su marco teórico acerca de los actos del habla, como unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística y señala cinco tipos de actos ilocutivos:

- Asertivos: su propósito es representar un estado de cosas como real.
- Compromisivos: su objeto es comprometer al hablante con un curso de acción futuro.
- Directivos: su objeto es comprometer al oyente con un curso de acción futura.
- Declarativos: su propósito es crear una situación nueva.
- Expresivos: sirven para manifestar sentimientos y actitudes del hablante. (p. 237)

Conclusiones y Recomendaciones

Se logró enfatizar la importancia que tiene las competencias pragmáticas y los actos del habla en la enseñanza de la lengua inglesa específicamente a los profesores de la Escuela de Inglés, Facultad de Humanidades, Universidad de Panamá, los cuales; por su parte expresaron no están de acuerdo en reconocer los elementos claves de la pragmática dentro de su entorno social a través del modelo Speaking. Por otra parte, los profesores están imparciales en reconocer que la competencia pragmática es una destreza determinante en la adquisición de una lengua extranjera. A su vez, los profesores están imparciales en reconocer que las competencias pragmáticas van más allá del significado literal de lo que se dice o se ha escrito para poder interpretar adecuadamente el significado que se intenta transmitir. Al mismo tiempo, los profesores están imparciales en considerar los actos del habla, como unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística.

Por consiguiente, los profesores que enseñan inglés como segunda lengua deberían reconocer la importancia de los elementos claves de la pragmática y aplicarlos con la finalidad de desarrollar y pulir dichas competencias en los estudiantes. A su vez, se sugiere a los profesores



brindar información pragmática a los estudiantes, ya que la misma los asiste a conocer cuáles son las opciones por elegir en las variadas situaciones que se les presenten. Así de esta manera, ellos puedan comunicarse y expresarse con la intención que ellos deseen sin estar vulnerables a situaciones no deseadas debido al bajo conocimiento de las competencias pragmática.

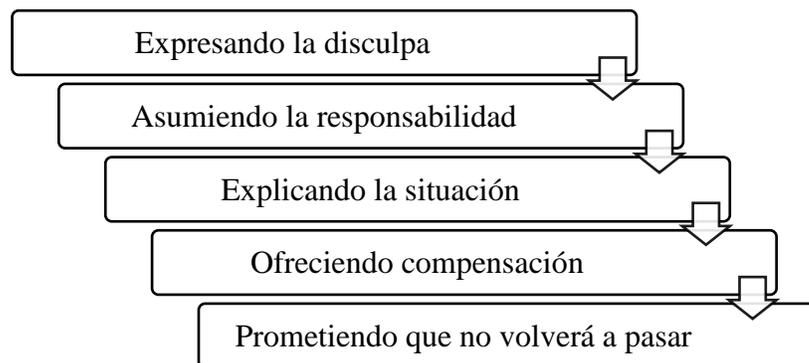
Por todo ello, se sugiere una recopilación de actividades y recursos pragmáticos que incorporen los actos del habla (“speech acts”, en inglés) o, como se les denomina algunas veces, actos de lenguaje o actos lingüísticos. En el proceso de la comunicación, el emisor produce actos de habla o secuencias de actos de habla que forman parte de su competencia discursiva. Todo texto que se convierte en discurso o viceversa posee una dimensión profunda, o sea, permite hacer cosas a través de las palabras. Es decir, los actos del habla son grupos de fórmulas semánticas que consisten en patrones los cuales establecen marcos de referencias y opciones lingüísticas típicamente empleados para propósitos específicos.

Por lo cual, los actos del habla circulan en una comunidad lingüística de hablantes que actúa sobre las personas, o para hacer actuar a las personas. Por ejemplo, existe un acto en específico para disculparse con alguien, pedirle un favor a un amigo, agradecer, invitar a una fiesta, informar de un acontecimiento, advertir de un peligro, llamar la atención, etc. De igual forma, se determina que los actos de habla no son realizados por las palabras sino por los hablantes al emitirlas. Por ello, es necesario que el receptor registre el orden de las palabras, las pausas, la entonación, el modo de los verbos, entre otros elementos, para así poder interpretar y decodificar la intención oculta del mensaje.



Figura 6

Ejemplo de un acto de habla para pedir disculpas:



Fuente: Cuadro del modelo de pedir disculpas como un conjunto de actos de habla (Cohen y Olshtain, 1981)

Sobre las bases de estas teorías; las competencias pragmáticas y los actos del habla se enfatiza la importancia de la temática general de esta investigación y se expone que las mismas determinan que hablar una lengua consiste en realizar los actos de habla ya que detrás de cada emisión siempre existe una intención que se esconde. Del mismo modo, se puede concluir que el uso de estos dos elementos son claves en el proceso de comunicación ya que permiten mejorar la calidad de la interpretación pues al conocer los tipos de actos de habla que se mencionan en las diferentes clasificaciones, se descubre la condición de sinceridad del hablante y la dirección de correspondencia de las palabras. De esta manera el receptor pueda interpretar fácilmente esos elementos y así evitar cambiar la intencionalidad del discurso. En otras palabras, el significado de una expresión o de un discurso no está completo si sólo se interpreta el significado superficial y se deja a un lado la verdadera intención que lo acompaña.

Por todo lo expuesto, queda claramente evidenciado que los profesores deberían conocer ambas teorías y conceptos que se contemplan en las mismas al momento de ejecutar actividades y recursos pragmáticos a los estudiantes para que los mismos puedan identificar e interpretar con mayor facilidad los actos de habla realizado por el hablante; y así realizar una interpretación más allá de las palabras.



Para finalizar, es indiscutible que a través de la continua práctica donde los estudiantes estén expuestos y puedan expandir un abanico de opciones bajo este eje fundamental se desarrollarían sus competencias pragmáticas. De hecho, cuando los estudiantes se comuniquen con diferentes personas, ellos podrán descifrar por sí mismo, el sentido literal de las palabras. De esta forma se cumple con la finalidad de preparar a los estudiantes para que puedan usar las competencias pragmáticas y los actos de habla conformemente y relacionarse efectivamente con un rango de hablantes en un contexto social diverso.

Referencias Bibliográficas

- Arias, F. (2016). *El Proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. República de Venezuela: Editorial Episteme.
- Chávez, N. (1994) *Introducción a la Investigación Educativa*. Maracaibo.
- Cohen, A. y Olshtain E. (1981) *Desarrollando una medida de la competencia sociocultural: El caso de la disculpa*, *Language Learning* 31/1,113–134.
- González, Z. & Franco, I. (2015). *La pragmática, el análisis del discurso sociocultural y la narrativa en la enseñanza de la lengua inglesa*. Edusol, vol.15, pp. 107-115.
- González, I. & González, P. (2015). *La Competencia Pragmática en el Aprendizaje del Inglés: Importancia, Desarrollo y Propuestas de Mejora en la Facultad de Filología. II Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC*, vol.11, pp. 83-88.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la Investigación*. Editores: McGraw Hill. España. Edición: 6ª. País: España. Idioma: español ISBN: 978-1-4562-2396-0
- Hernández, R. & Mendoza, Ch. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill Education.



Moya, C. (2009). Aproximación pragmática a los conceptos de acto de habla y de acción comunicativa. Desde el Jardín de Freud, n° 9, pp. 229-244.

Münch L. y Ángeles E. (1995). Métodos y Técnicas de Investigación. Editorial Trillas, 5.A de C.V., División Administrativa Av. Rio Churubusco 385, Col. Pedro María Anaya. Primera edición, 1988 (ISBN 968-24-2249-3) Segunda edición (ISBN 968-24-3626-5) Reimpresiones 1993 y 1995.

Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. SciELO, n° 36, pp. 143-152.

Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. Telos, v.12, pp. 248-252.

Urmson J. O. (1962) J. L. Austin. Como hacer las cosas con palabras. Impreso en Gran Bretaña en University Press, Oxford por Vivian Ridler.

Searle, J. (1995). Actos de habla. Un ensayo de filosofía del lenguaje. Cambridge: Prensa de la Universidad de Cambridge.

Sabino, C. (1992). El Proceso de Investigación. Ed. Panapo, Caracas, 216 págs. Publicado también por Ed. Panamericana,

Sierra, R. (1994) Técnicas de Investigación Social. Teorías y ejercicios. Madrid España.



LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL EN EL TURISMO SOSTENIBLE

CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY IN SUSTAINABLE TOURISM

Damián Espino Castillo, Eva Lisary González Pinilla

Universidad de Panamá, Panamá.

Correo: damespino14@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9577-6431>

Universidad de Panamá, Panamá.

Correo: evalisary@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1437-106X>

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4108>

*Autor de correspondencia: evalisary@gmail.com

Fecha de recepción: 05/02/2023 / Fecha de aceptación: 14/05/2023

Resumen

Este estudio aborda la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) en la actividad turística en general y, sobre todo, en el turismo sostenible, desde la perspectiva de que este sector económico, de gran importancia para el progreso de muchas naciones, se desarrolle a largo plazo con niveles de sostenibilidad aceptables. De lo que tratamos en este caso es de que, el turismo en la actualidad no puede tener éxito si solo busca obtener beneficios económicos, sin considerar que los mismos deben estar en equilibrio con la protección y conservación de los recursos naturales, culturales, sociales e históricos, de los lugares y comunidades donde esta actividad se desenvuelve. Por ello, las acciones de la Responsabilidad Social Empresarial en el turismo deben encaminarse a promover la práctica de un turismo responsable y ecológico, que tome en cuenta a todos los actores de esta industria e incluya a las empresas que se benefician indirectamente y, sobre todo, a los viajeros o turistas a quienes es imprescindible generar una conciencia ecológica sobre el ambiente natural y rural.

Para que el turismo sostenible se consolide, debe ser capaz de alcanzar el máximo equilibrio entre las actividades económicas que desarrollan las empresas del sector turístico y la biodiversidad en la que estas actividades tienen lugar, sin que éstas representen, de ningún modo, factores que aceleren su deterioro, degradación o contaminación. Debe ser capaz de aprovechar, de forma óptima, los recursos medioambientales, manteniendo los procesos ecológicos y conservando la diversidad biológica de los lugares donde se desarrollan sus actividades.

Palabras clave: turismo, sostenible, recursos naturales, sector, conciencia ecológica, turistas.



Abstract

This study addresses Corporate Social Responsibility in tourism in general and especially in sustainable tourism, from the perspective that this economic sector of great importance for the progress of many nations develops in the long term with acceptable levels of sustainability. What we are dealing with is that tourism today cannot be successful if it only seeks to obtain economic benefits, without considering that they must be balanced with the protection and conservation of natural, cultural, social and historical resources, of the places and communities where this activity takes place. For this reason, CSR actions in tourism must be aimed at promoting the practice of responsible and ecological tourism, which not only takes into account all the actors in this industry, but also includes the companies that benefit from it. indirectly, and above all, to travelers or tourists for whom it is essential to generate in them an ecological awareness of the natural and rural environment. For sustainable tourism to be consolidated, it must be able to achieve the maximum balance between the economic activities carried out by companies in the tourism sector and the biodiversity in which these activities take place, without these representing in any way factors that accelerate their growth. deterioration, degradation or contamination. It must be able to make optimal use of environmental resources, maintaining ecological processes and conserving the biological diversity of the places where its activities are carried out.

Keywords: tourism, sustainable, natural resources, sector, ecological awareness, tourists.

Introducción

La Responsabilidad Social Empresarial suele definirse de muchas formas y representa una práctica cada vez más frecuente, no solo de empresas de gran tamaño, sino también de pequeñas, ya que todas, de alguna forma u otra, y en mayor o menor magnitud, desarrollan actividades y procesos que afectan a la sociedad y al ambiente. Sin embargo, en términos generales, este concepto puede definirse como el conjunto de políticas y acciones que las empresas, de manera libre y voluntaria, deciden realizar, con el propósito de contribuir al desarrollo y progreso de la sociedad y a la protección y conservación de los recursos naturales y el medio ambiente.

Con esta herramienta y mediante una serie de estrategias empresariales, destinadas a que sus actividades económicas adquieran sostenibilidad, las empresas responden a las condiciones competitivas del mercado, se mantienen actualizadas con los cambios a nivel



global y favorecen el crecimiento de un respaldo social, amparándose en su reputación y credibilidad.

El turismo es, sin duda alguna, una de las actividades económicas más importantes con las que puede contar un país determinado, ya que es capaz de convertirse en su motor fundamental para el progreso social y económico, lo que puede representar, al final para muchos países, sobre todo en vías de desarrollo, una de sus principales fuentes de ingreso. La Organización Mundial de Turismo (OMT), fundada en 1946, define el turismo de la siguiente manera:

El turismo es un fenómeno social, cultural y económico que supone el desplazamiento de personas a países o lugares fuera de su entorno habitual por motivos personales, profesionales o de negocios. Esas personas se denominan viajeros (que pueden ser o bien turistas o excursionistas; residentes o no residentes) y el turismo abarca sus actividades, algunas de las cuales suponen un gasto turístico. (OMT, 2008).

Este concepto de turismo suele englobar todas aquellas actividades relacionadas con el conocimiento y el disfrute de espacios culturales y recreativos, donde generalmente uno no vive de modo permanente. El mismo puede definirse según los tipos de segmentación del mercado turístico, respondiendo a la naturaleza e interés de las personas, como lo es el turismo de la tercera edad, de jóvenes y de parejas; también puede ser turismo de aventura, alternativo, de salud, cultural, de entretenimiento y otros.

No hay ninguna duda que, cuando se quiera hablar de desarrollo sostenible en una empresa cualquiera, es necesario que todas las acciones que se realicen en la esfera de la Responsabilidad Social Empresarial sean incorporadas como elementos esenciales y normales en el desarrollo de las empresas.



Lo mismo ha de suceder cuando se quiera hablar del turismo en general o del turismo ecológico o sostenible en el ámbito de la Responsabilidad Social Empresarial. Sin embargo, no todas las empresas abordan de la misma forma y con el mismo nivel de comprensión lo relativo a la responsabilidad social.

Por eso, para el caso de las empresas turísticas, el autor Ficapal (2009) sugiere textualmente lo siguiente:

De este modo, es recomendable que las empresas turísticas puedan disponer de certificaciones sobre responsabilidad social o sostenibilidad, que para los consumidores de estos productos turísticos y sus empresas proporcionan beneficios diversos. La reputación y la popularidad de las empresas que dispongan de ofertas comprometidas con el medio ambiente y con sus implicaciones socioeconómicas generan, además, una conciencia pública de prácticas empresariales responsables, lo que contribuye a que los clientes turistas actúen más responsablemente, y las empresas certificadas tiendan a ofrecer servicios de mejor calidad. (p. 121).

La importancia del turismo descansa en dos sostenes fundamentales. Uno de ellos está relacionado con el movimiento económico que genera en el país o región visitada, a través del crecimiento de los empleos, la creación de hoteles y restaurantes, el fomento de infraestructura, transporte aéreo, terrestre, marítimo y la cadena de valor. El otro sostén es el que se ocupa de los aspectos esencialmente socioculturales y de la interculturalidad, es decir, es el que permite a los viajeros o turistas interactuar con realidades diferentes a la propia; enriqueciendo su cultura, sus experiencias personales o el conocimiento de organizaciones humanas que tienen otras formas de vivir y de expresarse culturalmente.

La industria del turismo, a través de esa estrategia de marketing y comunicación que se ha dado en llamar *Marca país*, está logrando favorecer de manera considerable el fortalecimiento de la reputación y posicionamiento de una nación, dándole a conocer a todo



el mundo sus principales fortalezas culturales, empresariales, de entretenimiento, de relajación, de sus sitios históricos. Igualmente, todo el desarrollo turístico que se consiga en un país o región determinada puede contribuir decisivamente a que los gobiernos dediquen los fondos suficientes para mejorar el estado de las carreteras, los servicios médicos, educativos y de infraestructura, que beneficiará la calidad de vida y condiciones sociales de los habitantes de los destinos turísticos.

En la medida en que el número y diversificación de destinos a visitar por las personas o turistas ha ido creciendo, así mismo se ha venido experimentando un incremento del número de turistas internacionales en el mundo. En 2019 y según datos de la Organización Mundial del Turismo (OMT), con un crecimiento de casi el 4% con relación al año anterior y con aumentos en todas las regiones del planeta, la cifra de viajeros internacionales fue de 1,500 millones, cuando en el año 1950 apenas alcanzaba los 25 millones.

Un ejemplo de este movimiento lo refleja la OMT en su informe del año 2015, cuando registra lo siguiente

Por regiones de la OMT, las Américas y Asia y el Pacífico registraron ambas un crecimiento de llegadas de turistas internacionales cercano al 6%, mientras que Europa, la región más visitada del mundo, creció un 5%. Las llegadas a Oriente Medio aumentaron un 2%, mientras que en la región d África se cayeron un 3%, debido sobre todo a los malos resultados de África del Norte. (OMT, 2016, p. 3)

El volumen de este negocio llega a ser de tal magnitud que, de acuerdo con esta organización, el mismo es hoy igual o mayor que las exportaciones de petróleo, alimentación, entre otras actividades de importancia global. Es de ese modo que la actividad turística influye directa e indirectamente en la generación de empleos, en muchos sectores de la economía relacionadas con ella, como la producción de alimentos, los restaurantes, hoteles, turoperadores, transporte, gasolineras, etc.



Según cifras de la OMT, más del 80% de las personas que viajan por turismo, pertenecen a los veinte países más ricos del mundo, que son al mismo tiempo los que reciben más del 70% del turismo mundial y cuyos ingresos por este concepto representan poco más del 72%. Sin embargo, resulta casi incomprensible que esto sea así, cuando es en los países en vías de desarrollo, donde la actitud de la población hacia la actividad turística es más favorable y donde se percibe mejor los beneficios que aporta a sus naciones.

Sin embargo, muchas veces se encuentran países, gobiernos y empresarios, donde el ideal de la práctica de un turismo sostenible choca con una política que, en nombre de un supuesto “desarrollo”, justifica y permite una explotación salvaje de los recursos naturales existentes. Además, en muchas naciones, sobre todo en América Latina, viene creciendo el asesinato de activistas que en defensa de la ecología y el ambiente, seres que están muriendo por defender, precisamente, las bellezas del paisaje natural y los recursos que contiene.

Gracias por un lado al gran desarrollo tecnológico y comunicacional alcanzado por la humanidad y, por el otro, al crecimiento de una conciencia en la sociedad sobre la importancia de los problemas medioambientales y sus consecuencias, hoy resulta cada vez más difícil que las empresas en general y las empresas turísticas en particular, evadan la gran responsabilidad que tienen en la protección y cuidado de la biodiversidad y en el bienestar de las personas y organizaciones que durante el desenvolvimiento de sus operaciones sufren el impacto de sus actividades de turismo. Por eso es muy difícil que estas empresas puedan gestionar con éxito sus actividades, sobre todo si las promueven como turismo sostenible o ecológico, sino logran incorporar la participación de las personas que viven en las comunidades afectadas. Es decir, se debe partir en todo momento de que las comunidades anfitrionas han de ser parte integral del turismo que aspira a ser sostenible.

De modo que el turismo es una importante actividad económica, social y cultural, que puede promover cambios significativos en la diversidad económica de las comunidades donde este sector se desarrolla, satisfaciendo en gran medida las necesidades y demandas de



la población local. Con el turismo sostenible se puede proteger espacios naturales de gran importancia cultural y social, se crean condiciones para promover el crecimiento económico y se mejora la calidad de vida de las personas que viven en estas áreas.

Este turismo sostenible debe estar dispuesto a invertir en la capacitación y entrenamiento de las comunidades para la atención de los visitantes y el desarrollo de obras de infraestructura que, no solo permitan mejorar la calidad y los servicios de las ofertas turísticas, sino que también ayuden a que la población diversifique sus actividades productivas. Ello conlleva, además, que se fomenten las condiciones para involucrar a las comunidades con los proyectos turísticos, la repartición justa de los beneficios sociales, culturales y los recursos financieros, respetando, eso sí, en todo momento, las culturas y tradiciones existentes, así como los recursos naturales de los que ellos son celosos custodios.

El impulso de empresas del sector turístico preocupadas por el desarrollo de sus actividades dentro del marco de la sostenibilidad generalmente produce significativas repercusiones a nivel de los empleados de la empresa, clientes, proveedores, grupos de interés, comunidades y otros.

De allí que, para la OMT (2023), el turismo sostenible es aquel “turismo que tiene plenamente en cuenta las repercusiones actuales y futuras, económicas, sociales y medioambientales para satisfacer las necesidades de los visitantes, de la industria, del entorno y de las comunidades anfitrionas”. Por eso, siguiendo la línea de argumentación de esta organización especializada de las Naciones Unidas, debe seguir con las siguientes características:

1. Dar un uso óptimo a los recursos medioambientales, que son un elemento fundamental del desarrollo turístico, manteniendo los procesos ecológicos esenciales y ayudando a conservar los recursos naturales y la diversidad biológica.
2. Respetar la autenticidad sociocultural de las comunidades anfitrionas, conservar sus activos culturales y arquitectónicos y sus valores tradicionales, y contribuir al entendimiento y la tolerancia intercultural.



3. Asegurar unas actividades económicas viables a largo plazo, que reporten a todos los agentes unos beneficios socioeconómicos bien distribuidos, entre los que se cuenten oportunidades de empleo estable y de obtención de ingresos y servicios sociales para las comunidades anfitrionas, y que contribuyan a la reducción de la pobreza. (OMT, 2023).

El turismo sostenible se fundamenta en una serie de principios definidos por la OMT en 1997. En ellos se establece que, para que el turismo sea sostenible, deberá lograr que los recursos naturales y culturales relacionados con las explotaciones turísticas reporten beneficios que se distribuyan entre toda la sociedad y se puedan conservar en el tiempo. Igualmente, se espera que los visitantes sientan gran satisfacción por los servicios turísticos y que los mismos no causen impactos negativos en el ambiente o en el ámbito sociocultural. Para que el turismo sostenible se consolide, debe ser capaz de alcanzar el máximo equilibrio entre las actividades económicas que desarrollan las empresas del sector turístico y la biodiversidad en la que estas actividades tienen lugar, sin que ellas representen, de ningún modo, factores que aceleren su deterioro, degradación o contaminación.

Es por eso que el propósito fundamental de este trabajo busca examinar la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) con relación a la necesidad de la sostenibilidad a largo plazo de la actividad turística en general.

Desarrollo

Sin dudas que el turismo en las últimas décadas, tanto en su modalidad de turismo internacional como turismo interno, se ha convertido en uno de los sectores económicos de mayor crecimiento, expansión y diversificación del mundo, siendo, en muchos países, su principal sector de exportación, al ser clave en su desarrollo socioeconómico, generando la creación de nuevos puestos de trabajo, fomentando el incremento de los ingresos, en las



inversiones, en la formación de nuevas empresas o en la construcción de instalaciones turísticas.

Por ser una actividad con efectos directos y significativos en los ámbitos de la cultura, de la sociedad y de la economía de los países, el turismo es estudiado desde diferentes campos y disciplinas científicas, siendo las más importantes, la economía, la sociología y la antropología.

Con respecto a la economía, ésta aborda el turismo desde los procesos productivos y su distribución monetaria, por una parte, y, por la otra, genera análisis de mercados potenciales y reales del turismo que consumirá la producción antes mencionada, sin olvidar, claro está, que el turismo también es reflexionado micro (transporte, alojamiento, restaurantes) y macroeconómicamente (prioridad del turismo en las economías nacionales, impacto empresarial de las multinacionales y problemas relacionados con el ambiente natural). (Cardoso J. et al., 2014, p. 380).

La actividad turística, como sector económico, genera ingresos directos e indirectos. Directos, a través del pago de alojamientos, restaurantes, venta de artesanías, transporte e indirectos, relacionados sobre todo con el pago a empresas proveedoras y a sus empleados. Pero el turismo, así como produce grandes beneficios económicos a los países, suele ser también una de las actividades que, aunque más afectaciones causan a los ambientes naturales, posee un potencial considerable para contribuir a que esas afectaciones o daños se puedan evitar o disminuir considerablemente.

Ciertamente, no es muy fácil combinar y equilibrar todo lo concerniente a las operaciones turísticas con un desarrollo sostenible del turismo como actividad. Es preciso, entre otras cosas, tener una claridad sobre los conceptos y metodologías relativos a la sostenibilidad y valorar en todo momento el turismo desde una concepción del ambiente



natural, donde lo más importante es aprovechar los paisajes de la naturaleza desde una óptica conservacionista.

A medida que crecen las preocupaciones de la humanidad sobre el cambio climático y sus consecuencias negativas, la práctica de un turismo sostenible ha empezado a transformar y a reorientar las actividades y desarrollo turístico de los destinos hacia el buen uso, conservación y protección de los recursos naturales y culturales que se encuentren en ellos. Ya desde 1992, durante la conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, celebrada en Río Janeiro, Brasil, se adoptó la Agenda Local 21, como un compromiso de las naciones hacia el desarrollo de la sostenibilidad de las actividades humanas y hacia la protección de los recursos medioambientales.

Mientras que, trece años después, el Programa de las Naciones Unidas para el Medioambiente y la Organización Mundial del Turismo, establecen en doce puntos principales las políticas de sostenibilidad que las empresas turísticas debían de observar, para que sus actividades contribuyeran al mejoramiento de los lugares y destinos turísticos y para que la obtención de beneficios económicos no sea a costa de las comunidades y los recursos naturales y culturales donde las mismas se encuentran. Los puntos adoptados fueron los siguientes:

1. VIABILIDAD ECONÓMICA: garantizar la viabilidad y competitividad de los destinos y empresas turísticas, de modo que puedan continuar prosperando y ofreciendo beneficios en el largo plazo.
2. PROSPERIDAD LOCAL: maximizar la contribución del turismo a la prosperidad económica del destino o anfitrión, incluyendo la proporción de gastos de los visitantes que se retiene localmente.
3. EMPLEO DE CALIDAD: fortalecer la cantidad y calidad de trabajos locales creados y apoyados por el turismo, incluyendo el nivel del pago las condiciones del servicio y la disponibilidad para todos sin discriminación por género, raza, etc.



4. **EQUIDAD SOCIAL:** buscar una amplia y justa distribución de los beneficios económicos y sociales de turismo en toda la comunidad receptora, incluyendo mejores oportunidades, ingresos y servicios disponibles para los pobres.
5. **SATISFACCIÓN DE LOS VISITANTES:** ofrece una experiencia segura, grata y satisfactoria a los visitantes, disponible para todos.
6. **CONTROL LOCAL:** involucrar y empoderar a las comunidades locales en la planificación y toma de decisiones sobre la administración y desarrollo futuro de turismo en su área.
7. **BIENESTAR DE LA COMUNIDAD:** mantener y fortalecer la calidad de vida de las comunidades locales, incluyendo estructuras sociales y acceso a recursos, buenas costumbres y sistema de apoyo de la vida.
8. **RIQUEZA CULTURAL:** respetar y mejorar el patrimonio histórico, la cultura auténtica, las tradiciones y las cualidades distintas de las comunidades anfitrionas.
9. **INTEGRIDAD FÍSICA:** mantener y mejorar la calidad de vida de los paisajes, tanto urbanos como rurales y evitar la degradación física y visual ambiental.
10. **DIVERSIDAD BIOLÓGICA:** apoyar la conservación de áreas naturales, hábitat y vida silvestre y minimizar el daño de estos.
11. **EFICIENCIA DE LOS RECURSOS:** minimizar el uso de los recursos escasos y no renovables en el desarrollo y operación de instalaciones.
12. **PUREZA AMBIENTAL:** minimizar la contaminación del aire, el agua y la tierra y la generación de desechos por parte de empresas turísticas y visitantes. (PNUMA y OMT, 2005, p. 5).

Por ello es que la Responsabilidad Social Empresarial es también, en esencia, una forma en que las empresas asumen y responden a los desafíos éticos y a las preocupaciones sociales y ambientales que durante el desarrollo de sus operaciones comerciales son exigidas por los entornos en los que se desenvuelven. Para la Global Reporting Initiative (GRI), institución



que trabaja impulsando memorias de sostenibilidad para todo tipo de empresas y organizaciones, la Responsabilidad Social Empresarial en el turismo debe considerar los seis ámbitos siguientes: la oferta turística, la gestión interna de la empresa turística, los proveedores turísticos, la relación con los clientes turistas, los empleados del turismo y los destinos turísticos.

Las acciones de responsabilidad social de las grandes empresas turísticas suelen tener efectos sobre empresas más pequeñas del sector, con las que tienen relación directa o indirecta. Por eso, para las primeras, un buen gesto de responsabilidad social es ayudar, por ejemplo, a las segundas, en cuanto a divulgar sus acciones en esta área, donde se espera que ambas ofrezcan sus productos y servicios con calidad, seguridad y fiabilidad para sus consumidores y con beneficios económicos para ellas.

El éxito de cualquier empresa, en este caso de una empresa turística, reside en su capacidad de atraer a sus clientes para que visiten lugares o destinos por su seguridad y accesibilidad, con precios módicos y política socioeconómicamente estables. Ese éxito puede ser mayor en aquellas empresas que ofrecen ofertas turísticas comprometidas con la protección del medio natural y cultural de los lugares de destino. Esto también presupone que los clientes, que son turistas y también ciudadanos, deben ser conscientes de los compromisos éticos que adquieren en sus viajes o estancias en otras sociedades, territorios o culturas. Aquí también, las empresas pueden ayudar a su concientización, ya que clientes informados y con conductas responsables con el turismo favorecen que las medidas de responsabilidad social puedan cumplirse en mayor grado. Sobre esto, puede leerse en el trabajo desarrollado por los autores Romero J. (et al., 2018) lo siguiente:

Las empresas de éxito, que son reconocidas y recomendadas, son aquellas que trabajan con y para las comunidades donde se encuentran. Una empresa turística que mantiene buenas relaciones con el grupo con el que convive, adquiere valor agregado, que será percibido por sus clientes.



La responsabilidad social de la empresa turística debe apoyarse en el desarrollo de una cultura interna que procure el impulso socioeconómico de los entornos locales en los que opera, debido a que compromete los recursos de éstas para realizar sus actividades y que facilite el camino hacia una sociedad más equitativa”. (p. 335).

No siempre las empresas turísticas diseñan sus ofertas y planes de crecimiento considerando los intereses culturales y sociales en los que desarrollan sus actividades. Esto ha provocado una serie de impactos negativos que han incidido en los destinos elegidos y la satisfacción de las comunidades y de los clientes. De modo que, los destinos turísticos pueden ser afectados por la acumulación excesiva de residuos, deficiencias en el suministro de agua, crisis políticas, catástrofes naturales, entre otros. Esto, al final, afecta económicamente a las poblaciones, cuyo sustento principal descansa en las explotaciones turísticas. De allí la importancia de que las empresas turísticas, en la actualidad, cuenten con un departamento o sección dedicado a la investigación, los inventarios de los recursos existentes, análisis de calidad, estudio del impacto turístico en el orden estético, empresarial o humanista, que pueda examinar la necesaria compensación y armonía entre los intereses del mercado y la protección medioambiental.

Los orígenes de las primeras prácticas sostenibles en el sector turismo se remontan a la Europa posterior a la Segunda Guerra Mundial, para más tarde volverse más populares entre las décadas de los 80 y 90, cuando la preocupación por los problemas medioambientales comienza a cobrar fuerza y todos los conceptos relacionados, como ecoturismo, agroturismo, desarrollo sustentable, van formando parte del debate en amplios sectores de las poblaciones. El turismo actual depende en casi un 80% de los combustibles fósiles y esta dependencia energética ha de cambiar, con urgencia, a un modelo basado en tecnologías limpias, donde se utilicen fundamentalmente recursos renovables, produciendo la energía en el lugar donde se consume, para un modelo más sostenible que prepare a la industria turística hacia un “*auténtico desarrollo turístico sostenible*”.



El turismo sostenible ha de ser capaz de aprovechar, de forma óptima, los recursos medioambientales, manteniendo los procesos ecológicos y conservando la diversidad biológica de los lugares donde se desarrollan sus actividades. Asimismo, ha de respetar los pilares socioculturales, arquitectónicos y los valores tradicionales de las comunidades, con el fin de garantizar que las actividades económicas que se desarrollen sean, no solo viables, sino que puedan tener sostenibilidad a largo plazo.

Dicho en otras palabras, el turismo sostenible consolida sus bases en hallar el equilibrio entre la actividad económica realizada por las empresas del sector turístico y el medio ambiente con su biodiversidad, de tal manera que estos últimos se mantengan intactos en su estado natural y no se vean expuestos a los efectos negativos que puede traer el turismo si no es manejado de una manera adecuada”. (Lalangui et al., 2017, p. 150).

Para la OMT, existen tres principios fundamentales del Desarrollo Sostenible, que han de ser considerados cuando la aspiración en el turismo es que el mismo se sustente en su sostenibilidad. Estos principios son:

1. La sostenibilidad ecológica garantiza que el desarrollo sea compatible con el mantenimiento de los procesos ecológicos esenciales, la diversidad biológica y los recursos biológicos.
2. La sostenibilidad social y cultural garantiza que el desarrollo aumente el control de los hombres sobre sus propias vidas, que el turismo sea compatible con la cultura y los valores de las personas involucradas y se mantenga la identidad y fortaleza de la comunidad.
3. El principio económico garantiza la equidad en la distribución de ingresos en todos los actores participantes en el desarrollo adecuado de la actividad turística, el progreso e inversión de manera justa para obtener beneficios en el sector público, privado y social. (OMT, 1999).



En 1999, durante la Asamblea General de la Organización Mundial del Turismo, se aprobó el Código Ético Mundial para el Turismo, como un conjunto de diez principios generales dirigidos al sector turístico, gobiernos, turistas y comunidades, con el objetivo de orientar a los principales agentes clave de esta actividad económica para que obtengan los mayores beneficios con el mínimo impacto negativo en el ambiente, en los recursos culturales y sociales. Aunque este Código no es jurídicamente vinculante, cuenta con un Comité Mundial de Ética del Turismo, que sirve como un órgano imparcial para interpretar, evaluar y aplicar las disposiciones del mismo.

En la Agenda 2030, aprobada en septiembre de 2015, que recoge los 17 objetivos del Desarrollo Sostenible acordados por la ONU, se encuentran las metas específicas que para cada objetivo deberán alcanzarse en los próximos siete años. Para el turismo, estas metas están relacionadas con los objetivos 8, 12 y 14, que se refieren al “crecimiento económico inclusivo y sostenible, el consumo y la producción y el uso sostenible de los océanos y los recursos marinos” (Erquicia, 2020).

El desarrollo del turismo sostenible por los países puede enlazarse de manera armónica con los planes nacionales relacionados con la disminución de la pobreza, el fomento de actividades de emprendimiento por los grupos poblaciones menos favorecidos, entre ellos mujeres, adultos mayores, pueblos indígenas, personas con alguna discapacidad y jóvenes. Este tipo de turismo estimula la producción agrícola para el uso y venta de productos locales en los destinos de acogida.

Puede, además, promover inversiones a largo plazo en fuentes de energía renovables y contribuir con ello a reducir las emisiones de gases de efecto invernadero, que son responsables del cambio climático que toda la humanidad padece. Todo esto, al final, conduce a la generación de ingresos que pueden acabar reinvirtiéndose en mejoramiento del acceso al agua limpia o en los sectores de la salud, la educación y la formación profesional, sobre todo de las personas que viven en las comunidades de acogida.



En la actualidad, para que el turismo sostenible pueda garantizar la sostenibilidad económica, ecológica, social, cultural y ambiental de sus actividades, debe afrontar una serie de desafíos relacionados con su estacionalidad, la necesidad de los turistas actuales, la calidad del medio ambiente, los modelos productivos y de consumo. Para ello, se precisa, entre otras cosas, medir mediante indicadores bien definidos, la sostenibilidad que puede estar experimentando el desarrollo turístico de un lugar, usando en unos casos la subjetividad y, en otros, el método estadístico de datos.

El turismo sostenible o sustentable puede estar entre las preferencias de aquellos viajeros, que buscan experiencias más allá de las de “sol y playas”, inclinándose por aquellos viajes que tengan un impacto ambiental mínimo, por hoteles con sellos verdes, certificaciones ambientales y/o sostenibles, por el interés que despierten los lugares visitados por su cultura, historia, belleza arquitectónica, y también por los precios de los servicios en esos lugares. Su motivación principal los lleva a identificarse con el desarrollo de proyectos turísticos donde prima un enfoque de género, se respetan las pautas socioculturales de los pueblos y donde predomina el énfasis por revertir cualquier deterioro ambiental que se cause, así como monitorear los producidos por las actividades turísticas o productivas.

El turismo sostenible es un proceso continuado que exige el mantenimiento de un equilibrio entre los principios de la sostenibilidad, en los aspectos ambientales, económicos y socioculturales, y una observación constante de los impactos negativos, con el fin de introducir las medidas correctivas o preventivas que hagan falta. De igual modo, este tipo de turismo de concientización, que las empresas turísticas han conseguido transmitir, sobre la sostenibilidad y los problemas que afectan al medio natural y rural.

Otro de los grandes retos que, en la actualidad debe asumir el turismo sostenible, es el hecho de que, con frecuencia, en este sector los trabajadores se encuentran sometidos a jornadas laborales extenuantes, contratos de trabajo temporal, turnos abusivos, mala remuneración, negación de derechos sindicales, entre otras ilegalidades. Esto se vuelve más



repudiable en las llamadas temporadas turísticas, que conllevan, muchas veces, relaciones laborales donde impera el abuso y la falta de protección social y salarial, condiciones totalmente inhumanas.

Al respecto, se citan los aportes de los autores Fletcher et al. (2021) y Abellan et al. (2021, Todo esto ha hecho que, **en estos momentos, sepamos sobradamente los impactos que puede tener el turismo**. Hablamos de cuestiones como: los **niveles insostenibles de consumo de recursos y contaminación**, incluidas las emisiones de gases de efecto invernadero, uno de los causantes de la **crisis climática**; los problemas sociales y el malestar provocados por la **gentrificación** y la saturación turística; la **dependencia económica del sector** en destinos saturados; la **explotación de los trabajadores y trabajadoras** en trabajos precarios con salarios bajos; las dinámicas de subordinación, cosificación, discriminación y desigualdad que sufren las mujeres en una actividad en la que son mayoría”. (Como se citaron en Cañada, 2021).

En muchos lugares, todavía no se valora lo suficiente el papel importantísimo que juega el desarrollo del turismo sostenible en la generación de empleo y, sobre todo, en el desafío de que este empleo sea considerado trabajo decente. Para que los trabajadores del turismo gocen de un trabajo digno, deben tener derecho a la libertad al trabajo y sindicalizarse con plena libertad, que no estén expuestos ni al trabajo infantil ni a su explotación, que no sean forzados a trabajar, ni tampoco sean discriminados por cualquier causa, como por su raza, religión, sexo, convicciones políticas, etc.

Para empezar a corregir, de algún modo esta situación, a finales de 2017, la OIT aprobó “Las Pautas de la OIT sobre Trabajo Decente y Turismo Socialmente Responsable”, con la finalidad de orientar, en el marco de la Agenda 2030, la acción para el logro del trabajo decente y del empleo pleno y productivo en el sector turístico, como instrumento de inversión en el desarrollo de una fuerza de trabajo productiva y calificada, que a su vez sirviera para fortalecer la protección laboral y social de los trabajadores.



Precisamente, en esas pautas, se puede leer lo siguiente:

A pesar del potencial del turismo como vehículo de promoción del crecimiento y el empleo, es necesario abordar los problemas que se plantean en el sector por lo que se refiere al trabajo decente. La alta incidencia de las modalidades informales de trabajo es un obstáculo importante al fomento del trabajo decente en el turismo. Los trabajadores poco cualificados y los trabajadores sin cualificación se encuentran a menudo en los puestos de trabajo más vulnerables, con una mayor probabilidad de experimentar malas condiciones de trabajo, la desigualdad de oportunidades y de trato, la violencia, la explotación, el estrés y el acoso sexual. Por otra parte, algunos puestos de trabajo del sector se caracterizan por los bajos salarios, las jornadas de trabajo prolongadas, una elevada tasa de rotación y una protección social limitada. El trabajo por turnos y el trabajo nocturno, la estacionalidad del empleo, el empleo temporal, el empleo a tiempo parcial, así como otras formas atípicas de empleo, que se acompañan de un aumento de la externalización y la subcontratación, son frecuentes en el turismo. (OIT, 2017, p. 12)

Finalmente, los gobiernos deberían diseñar y promover políticas y estrategias efectivas sobre un desarrollo sostenible del turismo, donde se sume activamente la participación de los interlocutores sociales y entidades interesadas del sector público y privado, al igual que a los representantes de las comunidades donde se encuentran las localidades de destinos turísticos. Esto es primordial, sobre todo ahora que la pandemia del Covid-19 le asestó un golpe demoledor al turismo mundial, que obliga a todo el sector turístico a revisar sus objetivos, estrategias y acciones, con el fin de adaptarse a las nuevas condiciones, de las que no se sabe aún su duración y, lo que es peor...si de pronto habrá un nuevo comienzo.



Conclusiones

El turismo es, sin duda alguna, una de las actividades económicas más importantes con las que puede contar un país determinado, ya que es capaz de convertirse en su motor fundamental para el progreso social y económico. Esto, al final, puede representar para muchos países, sobre todo en vías de desarrollo, una de sus principales fuentes de ingreso. De modo que, al reconocerse el turismo como un pilar económico fundamental, los países debiesen, por un lado, actualizar el marco normativo legal que regula la actividad, al tiempo que se impulsen acciones que conlleven a la investigación y conservación del patrimonio cultural y natural, que sea potencialmente de carácter turístico; mientras que, por otro lado, se debiese facilitar las condiciones para que la inversión turística, tanto local como extranjera, pueda contribuir al desarrollo de esta industria. Asimismo, podría revisarse la estrategia predominante, que está enfocada en aumentar el número de viajeros por año, en lugar de un enfoque más interesado en el valor o el impacto del visitante, expresado en la duración de las estancias o en sus gastos promedio.

Los destinos turísticos pueden ser afectados por la acumulación excesiva de residuos, deficiencias en el suministro de agua, crisis políticas, catástrofes naturales, entre otros. Esto, al final, afecta económicamente a las poblaciones, cuyo sustento principal descansa en las explotaciones turísticas. De allí la importancia de que las empresas turísticas actuales cuenten con un departamento o sección dedicada a la investigación, los inventarios de los recursos existentes, análisis de calidad, estudio del impacto turístico en el orden estético, empresarial o humanista, que pueda examinar la necesaria compensación y armonía, a fin de generar estrategias para mitigar los efectos negativos del turismo, mediante la creación de alternativas equitativas entre los intereses del mercado y la protección medioambiental.

El desarrollo del turismo sostenible por los países puede enlazarse de manera armónica con los planes nacionales relacionados con la disminución de la pobreza, el fomento de actividades de emprendimiento por los grupos poblaciones menos favorecidos, entre ellos



mujeres, adultos mayores, pueblos indígenas, personas con alguna discapacidad y jóvenes. Este tipo de turismo estimula la producción agrícola para el uso y venta de productos locales en los destinos turísticos. Puede, además, promover inversiones a largo plazo en fuentes de energía renovables y contribuir con ello a reducir las emisiones de gases de efecto invernadero, que son responsables del cambio climático que toda la humanidad padece.

Todo esto, al final, conduce a la generación de ingresos que pueden acabar reinvirtiéndose, en un mejoramiento del acceso al agua limpia o en los sectores de la salud, la educación y la formación profesional, sobre todo de las personas que viven en las comunidades de acogida.

Hoy, los principales retos que tiene el sector turístico en todo el mundo se encuentran en la necesidad de fomentar las actividades turísticas de manera sostenible y responsable, a través del impulso de un modelo competitivo y moderno que incorpore y aproveche la tecnología y la innovación adaptadas a esta actividad.

En muchos lugares, todavía no se valora lo suficiente el papel importantísimo que juega el desarrollo del turismo sostenible en la generación de empleo y, sobre todo, en el desafío de que este empleo sea considerado trabajo decente. Para que los trabajadores del turismo gocen de un trabajo digno, deben tener derecho a la libertad al trabajo y sindicalizarse con plena libertad, que no estén expuestos ni al trabajo infantil ni a su explotación, que no sean forzados a trabajar, ni tampoco sean discriminados por cualquier causa, como por su raza, religión, sexo, convicciones políticas, etc.

Otro de los grandes retos que en la actualidad debe asumir el turismo sostenible es el hecho de que, con frecuencia, en este sector los trabajadores se encuentran sometidos a jornadas laborales extenuantes, contratos de trabajo temporal, turnos abusivos, mala remuneración, negación de derechos sindicales, entre otras ilegalidades. Esto se vuelve más repudiable en las llamadas temporadas turísticas, que conlleva muchas veces, relaciones



laborales donde impera un abuso y una la falta de protección social y salarial, totalmente inhumana.

Los gobiernos deberían diseñar y promover políticas y estrategias efectivas, sobre un desarrollo sostenible del turismo, donde no solo se sume activamente la participación de los interlocutores sociales y entidades interesadas del sector público y privado, sino también a los representantes de las comunidades donde se encuentran localidades de destinos turísticos.

Referencias Bibliográficas

Cañada, E. (2021). Retos para una transformación del turismo de proximidad con perspectiva de justicia global. Obtenido de Alba Sud. Investigación y comunicación para el desarrollo: <https://www.albasud.org/noticia/es/1388/retos-para-una-transformacion-del-turismo-de-proximidad-con-perspectiva-de-justicia-global>

Cardoso J., C., Castillo N., M., & Hernández V., C. (2014). Sosteniendo al Turismo o Turismo Sostenible. Estudios y Perspectivas en Turismo, 23(2), 376-395.

Erquicia, A. (2020). Oriente Medio destaca en medio del auge del turismo global. Obtenido de Atalayar: <https://www.atalayar.com/articulo/sociedad/proa-comunicacion-incorpora-juan-pons-dirigir-nueva-area-defensa-aeronautica-seguridad-espacio/20230714082124188187.html>

Ficapal, J. (2009). Responsabilidad social de la empresa turística. Obra Social La Caixa, 114-130. Barcelona: ESADE – Universidad Ramon Llull.

Lalangui, J., Espinoza C., C., & Pérez E., M. (2017). Turismo Sostenible. Un aporte a la Responsabilidad Social Empresarial: sus inicios, características y desarrollo. Universidad y Sociedad, 9(1), 148-153.



OIT. (2017). Pautas de la OIT sobre trabajo decente y turismo socialmente responsable. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.

OMT. (1999). Desarrollo Turístico Sostenible, Guía para Planificadores Locales. UNWTO.

OMT. (2008). Glosario de Términos de Turismo. Obtenido de The World Tourism Organization (UNWTO): <https://www.unwto.org/es/glosario-terminos-turisticos#V>

OMT. (2016). Panorama OMT del turismo internacional Edición 2016. Organización Mundial del Turismo. Madrid: Organización Mundial del Turismo (OMT-UNWTO).

OMT. (2023). Desarrollo Sostenible. Obtenido de The World Tourism Organization (UNWTO) : <https://www.unwto.org/es/desarrollo-sostenible>

PNUMA, & OMT. (2005). Haciendo un turismo más sostenible: Una guía para los formuladores de políticas. (P. d.-O. (OMT), Ed.)

Romero J., S., Tejeida P., R., & Badillo P., I. (2018). El sistema de responsabilidad social corporativa como fundamento de la innovación en PYME turísticas. Revista de El Colegio de San Luis, VIII(17), 327-354.



IMPACTO DEL CLIMA ORGANIZACIONAL EN LA GESTIÓN DEL RECURSO HUMANO EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PANAMÁ

IMPACT OF THE ORGANIZATIONAL CLIMATE ON HUMAN RESOURCE MANAGEMENT IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN PANAMA

Nancy Córdoba, Nilena Álvarez, Carlos Gálvez

Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de San Miguelito. Panamá
Correo: nancycordobag27@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1989-0907>

Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de San Miguelito. Panamá
Correo: nilenaalvarez01@gmail.com. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4853-9139>

Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de San Miguelito. Panamá
Correo: carlosgalvez1125@gmail.com. ORCID <https://orcid.org/0009-0007-9081-8859>

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4109>

*Autor de correspondencia: nancycordobag27@gmail.com

Fecha de recepción: 10/03/2023 / Fecha de aceptación: 25/05/2023

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo determinar el impacto que tiene el clima organizacional en la gestión del recurso humano en una institución de educación superior ubicada en Panamá. La investigación se enmarca en el diseño no experimental, de campo y nivel descriptivo – transversal. La población de estudio es de sesenta (60) profesionales pertenecientes a una institución de educación superior ubicada en ciudad de Panamá, la muestra fue de tipo no probabilístico intencional aleatoria, de selección simple, pues correspondió a la cantidad de treinta y dos (32) profesionales que desempeñan una función administrativa dentro de la institución de educación superior para ser partícipes del estudio. Para la recolección de información se utilizó la técnica de la encuesta con el apoyo instrumental del cuestionario, la cual se estructuró en cuatro (4) apartados: a. Situación del clima organizacional; b. Características propias del clima organizacional; c. Elementos que inciden en la gestión del recurso humano; d. Debilidades a nivel del clima organizacional. Al respecto, el estudio concluye que en la actualidad existe carencia de cultura que impulse la participación y desarrollo integral del personal, por ende, existe poca motivación por parte



de los mismos, en ejercer interés hacia cambios significativos que conlleven a la organización educativa a maximizar el cumplimiento de sus objetivos.

Palabras Claves: Clima Organizacional, Gestión, Recurso Humano, Educación Superior.

Abstract

The objective of this article is to determine the impact that the organizational climate has on the management of human resources in a higher education institution located in Panama. The research is part of the non-experimental design, field and descriptive - cross-sectional level. The study population is made up of sixty (60) professionals belonging to a higher education institution located in Panama, the sample was of a random intentional non-probabilistic type of simple selection, since it corresponded to the number of thirty-two (32) professionals who perform a function within the instance of the institution of higher education to be participants in the study. For the collection of information, the survey technique was used with the instrumental support of the questionnaire, which was structured into four (4) sections: a. Organizational climate situation; b. Characteristics of the organizational climate; c. Elements that affect the management of human resources; d. Weaknesses at the organizational climate level. In this regard, the study concludes that there is currently a lack of culture that promotes the participation and integral development of the personnel, therefore, there is little motivation on their part, in exerting interest towards significant changes that lead the educational organization to maximize the fulfillment of its objectives.

Keywords: Organizational Climate, Management, Human Resources, Higher Education.

Introducción

Estamos en un mundo cada vez más competitivo y las instituciones u organizaciones no pueden ser ajenas a esta situación, por pequeñas o medianas que sean. Es así como surge la necesidad de generar algún factor diferenciador que haga que los usuarios internos y externos prefieran una institución sobre otra. Son muchos los factores que pueden hacer que una organización sea diferente, pero desde la gestión del recurso humano se plantea el clima organizacional como una estrategia que permita mejorar los procesos para el éxito de la misma.

Los empleados son la imagen de la organización, los usuarios perciben a través de la calidad de atención la eficiencia total de la institución, los métodos en las cuales se realizan las actividades y las facilidades que se le da al colaborador ayudan a este a mejorar sus



técnicas y desempeño laboral. Conocer el clima organizacional es importante ya que de esta manera se puede saber cuál es la realidad y situación donde trabaja el recurso humano, las cuales se transmiten por medio de la prestación de servicios y el desempeño en las productividades, como resultado se obtiene la satisfacción del usuario.

Es por esto, que en la actualidad las organizaciones han optado por tomar diferentes medidas para brindar un adecuado servicio; en la cual se establezca un contacto agradable y eleve la satisfacción laboral; para ello, uno de los puntos claves de la empresa es fortalecer el equipo humano.

Es así como el tema del clima organizacional predomina en todas las organizaciones, ya que las mismas se han dado cuenta que son factores esenciales para su desarrollo. Hoy por hoy, es importante que una empresa maneje un adecuado clima y cultura organizacional, ya que diversos estudios han demostrado la influencia de estos factores en el desarrollo de una organización, a tal punto que proporcionan el valor agregado que pueden ofrecer estas en el mercado.

Según Forehand y Gilmer (2014), el clima organizacional es multidimensional y está formado por un conjunto de características que describen a la organización, la hacen diferente de otras, duradera en el tiempo e influyen sobre el comportamiento de los miembros de la misma.

La importancia de diagnosticar y conocer el clima dentro de las organizaciones se fundamenta en el grado de influencia que este ejerce en la percepción de los empleados frente a la realidad de la empresa. Si un empleado percibe que el clima organizacional es agradable, sin darse cuenta contribuye a continuar con ese clima o a mejorarlo, lo mismo puede suceder de forma contraria.



Teniendo presente el clima organizacional como epicentro para el desarrollo empresarial no hay que dejar a un lado el talento humano, la cual es la capacidad para desempeñar o ejercer una actividad. Se puede considerar como un potencial, en el sentido de que una persona dispone de una serie de características o aptitudes que pueden llegar a desarrollarse en función de diversas variables (internas o externas) que se pueda encontrar en su desempeño.

Es aquí, la importancia que tiene el recurso humano con el desempeño laboral, entiéndase a este último como la satisfacción laboral del trabajador, un colaborador satisfecho procurará el crecimiento de una organización, por ende, es fácil deducir que toda organización que busque crecimiento y desarrollo deberá contar con un equipo humano satisfecho, cuyo desempeño laboral contribuya a prestar una gestión de calidad.

Por lo tanto, el desempeño laboral puede percibirse como la satisfacción de la persona dentro de una organización, lo cual dependerá de factores como: el reconocimiento que recibe el trabajador ante la labor cumplida, el sistema de compensación y beneficios que aplica la organización, el puesto de trabajo donde se desempeña el personal, las funciones que realiza, inclusive el equipo de trabajo en el que participa.

Sin duda, de manera introspectiva la gestión del recurso humano implica el uso adecuado de estrategias, herramientas y modelos de gestión de personal que sean acordes a la realidad institucional (Condori, 2017); los cuales se desarrollan bajo la idoneidad de un clima organizacional pertinente a las necesidades que requiere el cumplimiento de las asignaciones diaria exigida por la entidad.

Consecuente con lo anterior, es fundamental que la gestión del recurso humano haga un proceso de evaluación, análisis y seguimiento del clima organizacional como una estrategia para diseñar planes y acciones de mejora; la evaluación del clima organizacional puede realizarse a partir de diferentes procesos de análisis y seguimiento de la percepción de los



empleados. Al respecto, esta gestión debe propender por el establecimiento de relaciones laborales sanas y armoniosas, y por un mecanismo de retroalimentación eficaz que permita direccionar y coordinar acciones (Gándara y Dimitri, 2014).

En este sentido, tomando en cuenta la pertinencia del sector educativo en particular de educación superior, la cual ofrece una oportunidad de preparación académica a una población; es relevante enmarcar que cada vez emergen más instituciones que gestionan y preparan diversidad de profesionales día a día, lo cual le conlleva desarrollar una gestión interna eficiente por parte del recurso humano que le permita lograr esta meta de interés social.

Por ende, es significativo enunciar que las instituciones de educación superior se han convertido en la organización pública o privada más influyente en la humanidad, lo cual conlleva que los procesos que intervienen en la prestación de sus servicios evolucionen de acuerdo a las necesidades que requiera y necesite la sociedad.

Por lo tanto, el cumplimiento de los objetivos estratégicos de las instituciones de educación superior depende en buena parte de las competencias de sus empleados (administrativos, docentes, coordinadores, directivos, entre otros) para lograr satisfacer los requerimientos que solicita la sociedad; por lo que, se discierne que la dirección de recursos humanos juega un papel clave, no solo consiguiendo los recursos necesarios que se requiere para este fin, sino también teniendo la visión de retener y desarrollar a diversos profesionales administrativos que consoliden el equilibrio y se logren las metas organizacionales.

En efecto, la aplicación e integración del recurso humano en la institución de educación superior es el advenimiento de un hecho que impacta directamente en los resultados organizacionales, confirmando, de esta manera que es el empleado los que representan el recurso estratégico, al diagnosticar la totalidad del sistema y comprender lo que realmente impulsa el comportamiento y el desempeño organizacional.



Sin duda, se hace relevante hoy en día determinar el impacto que tiene el clima organizacional en la gestión del recurso humano en una institución de educación superior ubicada en la ciudad de Panamá, pues, para llevar a cabo una eficiente y eficaz labor actualmente se han generado nuevos desafíos en donde es requerido reconsiderar la importancia y valor del capital humano; y es en esta última la que por falta de herramientas estratégica ha conllevado a falencias en la determinación de habilidades, conocimientos, actitudes y juicios de las personas para lograr consolidar los objetivos institucionales.

Así mismo el clima organizacional puede percibirse dentro de una amplia gama de características cualitativas: saludable, malsano, cálido, frío, incentivador, desmotivador, desafiante, neutro, animador, amenazador, entre otras condiciones., de acuerdo con la manera en que cada participante realiza sus transacciones con el ambiente organizacional, y pasa a percibirlo en función de éstas.

Morelos (2021) establece que cada organización incluye un sistema organizacional; por ello, es importante que el jefe de recursos humano dé el ejemplo, en otras palabras, es necesario que el gerente tome la iniciativa para crear un ambiente agradable y confiable a cada uno de sus subordinados, brindándoles la confianza para opinar sin miedo a equivocarse, por medio de una comunicación efectiva.

De esta manera, el clima organizacional es un fenómeno interviniente que media entre los factores del sistema organizacional y las tendencias motivacionales que se traducen en un comportamiento que tiene consecuencias sobre la organización (productividad, satisfacción, rotación, entre otros.)

Para Méndez (2021), el clima organizacional ocupa un lugar destacado en la gestión de las personas y en los últimos años ha tomado un rol protagónico como objeto de estudio en las organizaciones de diferentes sectores y tamaños. Por lo tanto, el autor hace mención que



esta es la que proporciona en las organizaciones la satisfacción o insatisfacción en cada uno de sus trabajadores dependiendo del ambiente en el que se desarrollen.

Bajo estos preceptos, la evaluación del Clima Organizacional, toma relevancia ya que esta gestión conlleva a un nuevo nivel de dirección, y se refiere a que los directivos dada su responsabilidad, actividades y comportamientos, poseen un efecto determinante en la motivación de los empleados; asimismo, se proveen de oportunidades para el desarrollo de sus habilidades consultando a sus empleados para la toma de decisiones logrando que sientan que tienen un efecto positivo sobre la organización (Newstrom, 2018).

Esto significa que, es necesario identificar los factores necesarios con los cuales se determinará el clima organizacional como son el liderazgo, comunicación, trabajo en equipo, motivación y toma de decisiones.

En este orden de ideas, y dando una relevante importancia a la motivación como uno de los ejes que impulsa al clima organizacional; Mayo (2019), explica que tanto los factores económicos, salariales y las recompensas, sociales y simbólicas, motivan a los empleados influyendo en su comportamiento.

De esto, se puede decir que la motivación se refiere al comportamiento causado por necesidades internas de la persona, el cual se orienta a lograr los objetivos que puedan satisfacer sus necesidades.

En este sentido, el presente estudio se justifica al determinar el impacto que tiene el clima organizacional en la gestión del recurso humano en una institución de educación superior ubicada en Panamá, pues es de vital importancia recordar que el talento humano es un recurso indispensable en la gestión administrativa y operativa de una organización o empresa para el cumplimiento de los objetivos. De ahí que el clima organizacional permitirá analizar de una manera preventiva y no solo perceptiva; determinando las fuentes de



conflicto, de estrés o insatisfacción y desmotivación que lleguen a afectar en un momento dado el rendimiento, la eficacia y eficiencia de la institución académica.

E aquí, la importancia que tiene la investigación al fortalecer el clima organizacional, para así, permitir ser la energía que impulse el éxito de esta; cabe destacar que el recurso humano, también denominado talento humano, es el principal factor que influye en la creación del valor, tanto para los empleados al interior de la organización; así como para los usuarios internos y externos.

Materiales y método

El estudio está basado en un diseño no experimental, de tipo campo y nivel descriptivo transversal. La población de estudio está enmarcada por sesenta (60) trabajadores administrativos pertenecientes a una institución de educación superior ubicada en ciudad de Panamá. La muestra correspondió a la cantidad de treinta y dos (32) trabajadores, aplicando un muestreo de tipo no probabilístico intencional aleatoria de selección simple, pues, se tomaron en cuenta los trabajadores administrativos que desempeñan una función dentro de la instancia de la institución de educación superior para ser partícipes del estudio.

La variable independiente se fundamenta “clima organizacional”, la cual es entendida como un conjunto de propiedades medibles del entorno laboral que son percibidas de forma directa e indirecta por los empleados, y que afectan su motivación y comportamiento. (Condori, 2017). En segundo lugar, para la variable dependiente se tomó en cuenta “la gestión del recurso humano”, los cuales hacen referencia al conjunto de prácticas, políticas y decisiones que se encarga de trabajar por el bienestar de las personas dentro de la organización, manteniendo el foco en el desarrollo de la organización (Condori, 2017).

Para la recolección de datos, se tomó en cuenta la técnica de la encuesta con el apoyo instrumental del cuestionario el cual está estructurado en cuatro (4) apartados: a. Situación



del clima organizacional; b. Características propias del clima organizacional; c. Elementos que inciden en la gestión del recurso humano; d. Debilidades a nivel del clima organizacional. El análisis de datos se lleva a cabo bajo la estadística descriptiva, con el apoyo de la tabulación, gráfica y cuadros estadísticos.

Resultados

En el presente apartado de la investigación científica se materializa los datos estadísticos con el objeto de reconocer la problemática en cuestión; para ello, a través de la estadística descriptiva y en concordancia a la estructura que enmarco la encuesta y en post de los objetivos propuesto por la investigación, a continuación, se presentan los resultados que arrojó el estudio.

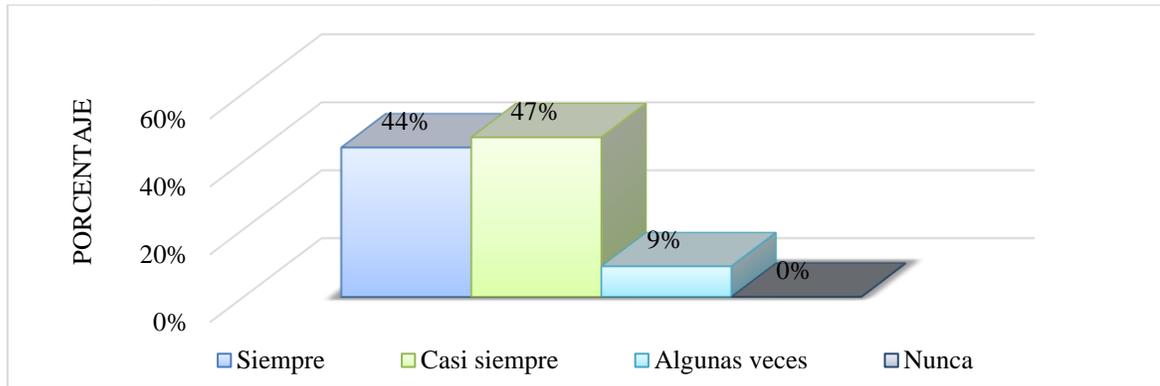
Tabla 1.

El clima organizacional ante el desarrollo del talento humano.

Alternativas	N.º	%
Totales	32	100%
Siempre	14	44%
Casi siempre	15	47%
Algunas veces	3	9%
Nunca	0	0%

Figura 1.

El clima organizacional ante el desarrollo del talento humano.



Al realizar la encuesta, la muestra en estudio respondió en un 47% que casi siempre el clima organizacional de la institución de educación superior permite el desarrollo del talento humano, mientras que el 44% respondió siempre y el restante 9% opino que algunas veces. En efecto, la mayoría de los encuestados reconocen que dentro de la entidad educativa si existe el interés para el desarrollo de su personal; no obstante, existen diversas disimilitudes (diferencia entre el personal, competencias malsanas, falta de compañerismo, desmotivación laboral, entre otros) que conllevan que esto no se logre de manera efectiva.

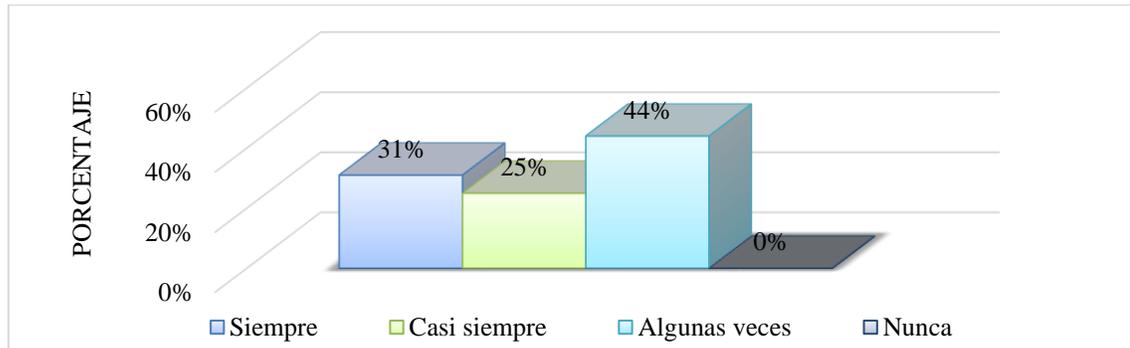
Tabla 2.

La cultura laboral en el clima organizacional ante los cambios de gestión del recurso humano.

Alternativas	N.º	%
Totales	32	100%
Siempre	10	31%
Casi siempre	8	25%
Algunas veces	14	44%
Nunca	0	0%

Figura 2.

La cultura laboral en el clima organizacional ante los cambios de gestión del recurso humano.



La muestra en estudio respondió en un 44% que en la actualidad algunas veces la cultura laboral interna manifestada a través del clima organizacional conlleva a la aplicación de una gestión de cambio del recurso humano, mientras que el 31% considera que siempre y el restante 25% opino que casi siempre. En efecto, la mayoría de los encuestados reconocen la carencia de cultura que impulse la participación y desarrollo integral del personal, por ende, existe poca motivación por parte de estos, en ejercer interés hacia cambios significativos que conlleven a la organización educativa a maximizar el cumplimiento de sus objetivos.

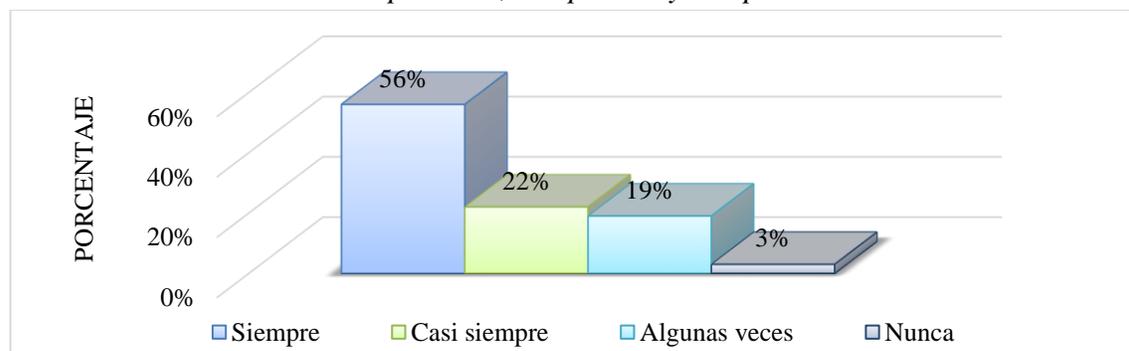
Tabla 3.

Talento humano altamente capacitado, competente y comprometido con la institución.

Alternativas	Nº	%
Totales	32	100%
Siempre	18	56%
Casi siempre	7	22%
Algunas veces	6	19%
Nunca	1	3%

Figura 3.

Talento humano altamente capacitado, competente y comprometido con la institución.



Al realizar la encuesta, la muestra en estudio en un 56% reconoce que mantener siempre el talento humano altamente capacitado, competente y comprometido con la institución de educación nace del clima organizacional, mientras que el 22% considera que casi siempre, el 19% algunas veces y el restante 3% opino que nunca. En efecto, la mayoría de los encuestados reconocen que lograr que el recurso humano se esté desarrollando integralmente de manera constante, generara una integración y arraigamiento hacia los objetivos de la institución académica, por ende, tal acción de manera directa y objetiva cambiara de manera significativa el clima organizacional hacia un entorno de provecho y méritos consolidados.

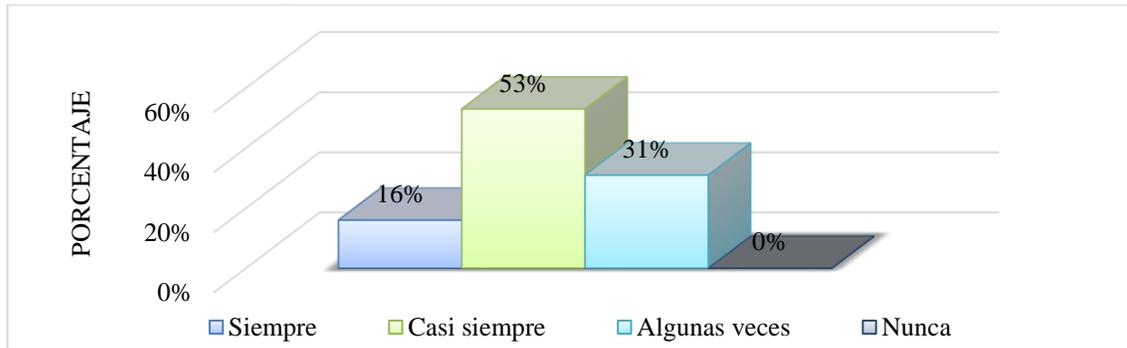
Tabla 4.

Alineamiento estratégico entre el modelo actual del clima organizacional y la planificación estratégica

Alternativas	Nº	%
Totales	32	100%
Siempre	5	16%
Casi siempre	17	53%
Algunas veces	10	31%
Nunca	0	0%

Figura 4.

Alineamiento estratégico entre el modelo actual del clima organizacional y la planificación estratégica.



La muestra en estudio respondió en un 53% que en la actualidad casi siempre existe un alineamiento estratégico entre el modelo actual del clima organizacional y la planificación estratégica, mientras que el 31% considera que algunas veces y el restante 16% opino que siempre. En este sentido, es apreciable que existe carencias en cuanto a la determinación del clima organizacional y la debida planificación ejercida por el personal, esto es debido a la falta de motivación e interés por parte de estos hacia el logro de los objetivos propuestos por la institución académica.

Conclusiones

Los hallazgos encontrados en los resultados de esta investigación permitieron determinar el impacto que tiene el clima organizacional en la gestión del recurso humano en una institución de educación superior ubicada en la ciudad de Panamá. Con respecto a la situación del clima organizacional se evidencia que dentro de la entidad educativa si existe el interés para el desarrollo del personal; no obstante, existen diversas disimilitudes (diferencia entre el personal, competencias malsanas, falta de compañerismo, desmotivación laboral, entre otros) que conllevan que esto no se logre de manera efectiva.

Por otra parte, los elementos que inciden en la gestión del recurso humano para poder lograr dentro de la organización el desarrollo integral y constante del personal generarán en



estos una integración y arraigamiento hacia los objetivos de la institución académica, por ende, tal acción de manera directa y objetiva cambiará de manera significativa el clima organizacional hacia un entorno de provecho y méritos consolidados.

Un aspecto importante sobre el clima organizacional en la gestión del recurso humano en la institución de educación superior es el fortalecimiento y desarrollo del mismo personal de manera integral y contante, con el propósito de implantar acciones de gestión integral a través del apoyo de herramientas (sociales y personales) para lograr un cambio de actitud, como base a mejorar el desempeño de sus funciones.

Referencias bibliográficas

- Condori, J. (2017) *Análisis del clima Organizacional*. Zacapa. Ediciones Ciencias Económicas y Empresariales
- Mc Gregor, D. (2018) *Administración: Una perspectiva Global y Empresarial*. (13ªed.). México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Forehand, D., y Gilmer, F. (2014) *Teoría y diseño organizacional*. 8ª ed. México: Editorial Thomson.
- Gándara, J., y Dimitri, R. (2014) *Comportamiento Organizacional*. (7ª ed.). México: McGraw-Hill.
- George, J. (2016). *Administración Contemporánea*. (4ª ed.). México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Ibarra, L. (2021) *Diagnóstico de clima organizacional del departamento de educación de la universidad*. México: Editorial Pearson Educación.
- Mayo, J. (2019) *Administración: Un Enfoque basado en competencias*. (11ª ed.). Cengage Learnig editores, S.A.



Méndez, M. (2021), *Clima Organizacional y su Diagnóstico: Una aproximación Conceptual*. Madrid, España: Editorial Narcea, S.A.

Morelos, R. (2021) *La productividad y el riesgo psicosocial o derivado de la organización del trabajo*. España: Editorial Club Universitario.

Newstrom, J. (2018). *Evaluación del Clima Organizacional en Profesores universitarios de Ciencias Económico-Administrativas*. México: Pearson Educación.



ANÁLISIS ACÚSTICO DE LAS VIBRANTES DEL ESPAÑOL HABLADO POR UN ESTUDIANTE NATIVO DE LA LENGUA NGÄBERE: ESTUDIO DE CASO

ACOUSTIC ANALYSIS OF THE VIBRATIONS OF SPANISH SPOKEN BY A
NATIVE STUDENT OF THE NGÄBERE LANGUAGE: CASE STUDY

Diameya Domínguez Córdoba,

Universidad de Panamá. Panamá

Correo: diameya07@up.ac.pa ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1118-3634>

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4110>

*Autor de correspondencia: diameya07@up.ac.pa

Fecha de recepción: 08/03/2023 / Fecha de aceptación: 07/06/2023

Resumen

El presente trabajo trata del análisis acústico de la vibrante simple [r] y la vibrante múltiple [r̄] del español (L2) realizado por un informante de la lengua *ngäbere* (L1). Se intenta determinar mediante el programa Praat de análisis de la voz, qué realizaciones fonéticas de las vibrantes se observan en los oscilogramas y espectrogramas del hablante *ngäbere* ante la pronunciación de un hablante nativo (control). Este estudio de un solo informante puede dar respuestas a nuevas investigaciones, pero nunca a resultados definitivos y a generalizaciones. El método utilizado es el experimental estudiado por Llisterri. Este trabajo se basará en teóricos como Navarro Tomás, Antonio Quilis, Martínez Celdrán y Alvarado Ricord, entre otros. Los resultados arrojados evidencian cambios en la pronunciación del español en la que afecta la pronunciación de la [r̄] y [r] y abren caminos a infinitas investigaciones de diferentes tópicos en el campo de la fonología y la fonética.

Palabras clave: método experimental, fonética acústica, *ngäbere*, vibrante múltiple y vibrante simple

Abstrac

This paper deals with the acoustic analysis of the simple trill [r] and the multiple trill [r̄] of Spanish (L2) carried out by an informant of the Ngäbere language (L1). An attempt is made to determine, through the voice analysis program Praat, which phonetic realizations of the



trills are observed in the oscillograms and spectrograms of the Ngäbere speaker when faced with the pronunciation of a native speaker (control). This single-informant study may provide answers to new research, but never to definitive results and generalizations. The method used is the experimental one studied by Llisterri. This work will be based on theorists such as Navarro Tomás, Antonio Quilis, Martínez Celdrán and Alvarado Ricord, among others. The results obtained show changes in the pronunciation of Spanish that affect the pronunciation of [f] and [r] and open the way to infinite investigations of different topics in the field of phonology and phonetics.

Keywords: experimental method, acoustic phonetics, Ngäbere, multiple vibrate and simple vibrate

Introducción

Este estudio de caso trata sobre el análisis acústico a un estudiante de la Licenciatura en Español de la Universidad de Panamá. El alumno pertenece a la etnia Ngäbe, se busca describir los rasgos de la pronunciación del fonema vibrante múltiple [f̃] y vibrante simple [r] que caracteriza el habla en español (L2) de este estudiante nativo de la lengua *ngäbere* (L1). Las dos lenguas poseen sistemas fonológicos muy distintos lo que hace difícil la pronunciación y adquisición de nuevos fonemas como la vibrante múltiple, entre otros.

En esta área del país existe una problemática educativa, por lo que representa un reto la enseñanza del español. Hay también factores socioculturales asociados que limitan el aprendizaje efectivo del español a los alumnos *ngäbe*, tales como: el analfabetismo de sus padres, la deserción escolar, la precariedad económica, la ubicación geográfica, la migración constante, sus estilos de vida, la marginación a la que se ven expuestos y, finalmente, el tener que aprender con ayuda de docentes “latinos”, quienes, en muchas ocasiones, desconocen la lengua aborigen y las técnicas para enseñar una segunda lengua.¹ En fin, cuando llegan a la

¹Para hacer valer el derecho a una EBI para la población originaria del país, el Estado mediante el Decreto Ejecutivo 94 de 25 de mayo de 1998 creó la Unidad de Coordinación Técnica para la ejecución de los programas especiales en las áreas indígenas, tal como lo estipulaba el artículo 24 de la ley 34 de 1995.



Universidad, como ocurre con el Informante en cuestión, vienen con muchas lagunas en su segunda lengua, el español, tanto en la comunicación oral como escrita. Todo esto, a pesar de que desde el 2005 el Ministerio de Educación está implementando la enseñanza bilingüe intercultural, no es hasta el 22 de noviembre del 2010 mediante la ley 88, cuando se reconocen las siete lenguas amerindias de Panamá²:

El estudio que nos ocupa tiene, de alguna manera, implicaciones para el campo de la fonética, ya que un estudio tan específico como este se ha visto poco en la lengua *ngäbere* en Panamá, por lo que representaría un aporte sustantivo a la rama de la fonética y fonología. Se ha constatado investigaciones que atañen a aspectos más generales como Atlas a nivel nacional, descripción de la gramática y no se ha volcado la mirada hacia estudios específicos de fonemas en la lengua española hablada y en las lenguas amerindias que se hablan en este país. Esta problemática nos lleva a la pregunta de investigación que sigue: ¿Por qué el estudiante X de la lengua *ngäbere* confunde en español la pronunciación de la vibrante simple [r] y la vibrante múltiple [ʀ]?

La lengua *ngäbere*³ forma parte de la familia lingüística denominada *chibcha*. Según Murillo pertenece al grupo *viceíta* (conformado por las lenguas *bribri* y *cabécar*) y las lenguas *teribe*, *guna* y *boruca* son una subrama ístmica de la rama sureña de la familia *chibcha* (2009, p. 45). El *ngäbere* es la lengua indígena más hablada en Panamá, debido a que en la comarca Ngäbe-Buglé habitan el mayor número de pobladores indígenas. Este territorio abarca un área de 6968 km² y su población se estima en 213 860 habitantes en 2018 (Senacyt, 2018). Los *ngäbe* panameños viven, junto con los *Buglé*. Los primeros hablan *ngäbere* catalogada por la UNESCO como lengua **vulnerable** y los segundos hablan *buglere* también de la rama *chibcha* y es catalogada por la Unesco como lengua **en peligro**. (Moseley, 2010). Su

En la segunda mitad de 2005 se hace el lanzamiento oficial del Plan Nacional de EBI. (Roquebert, 2018).

² *Ngäbere*, *buglére*, *kuna*, *emberá*, *wounaan*, *naso tjerdi* y *bri bri*.

³ Conocida antiguamente como *guaymí*



Comarca fue fundada en 1997 y abarca las provincias de Bocas del Toro, Chiriquí y Veraguas. Su marco jurídico y administrativo es diferente del resto del País.

Antecedentes

Estudios fonéticos realizados en Panamá: En la obra **El Español de Panamá** de Elsie Alvarado de Ricord, se describe fonética y fonológicamente el habla del panameño desde dos condiciones: una interior con respecto a la lengua y otra exterior la lengua en cuanto código. Hemos revisado en este estudio la caracterización que la autora le da a los fonos vibrantes en Panamá. Se ha examinado también el estudio realizado por Antonio Quilis y Matilde Graell Stanziola, **La lengua española en Panamá** Revista de Filología Española. Ambos autores recorrieron en 1987 la República de Panamá, haciendo las encuestas previstas para el Atlas Lingüístico de Hispanoamérica. Aplican el Cuestionario que, para la recogida de los materiales de esta obra, redactaron Manuel Alvar y Antonio Quilis. También se ha visto autores como Mauricio A. Cardona Ramírez quien toca este fenómeno en el **Atlas lingüístico pluridimensional del español de Panamá (ALPEP) Nivel fonético**. En él estudia la vibrante [ř] y vibrante [r]. Este fenómeno lo observa en distintas posiciones en los mapas 46,47, 48,49, 51, 52, 53. La r que nos interesa en este estudio son las de los mapas 46, 47, 48, 49.

Estudios fonéticos realizados a la lengua ngäbere: En 1974, En él, Michael F. y Bonnie M. Kopeseck hacen un primer acercamiento a la jerarquía fonológica del guaymí movere, con el libro *los sistemas fonológicos de las lenguas de Panamá*. En 1981, Bárbara Lininger, publica un artículo sobre *la fonología del guaymí, donde* describe el sistema fonológico de la lengua⁴ ngäbere de 1981 de la población de Punta Arenas, Costa Rica. En 2018, Miguel A. Quesada Pacheco, elabora *La Gramática de la lengua guaymí* hablada en Panamá, en la cual describe, entre otros tópicos gramaticales, el sistema fonológico del

⁴ En este artículo aún la lingüista la denomina dialecto.



guaymí de una parte de Panamá, pues los datos fueron tomados del dialecto de San Félix, (Chiriquí), específicamente en la comunidad de Salto Dupí. En 2016, se da a conocer por José M. Murillo Miranda la *Gramática de la lengua guaymí. Dialecto de Punta Arenas*. Este estudio describe la gramática del dialecto de este grupo indígena en esta región de Costa Rica. Vergara Kafda en 2018 **Factores fonológicos y morfológicos** analiza qué influyen en la desaparición de la *ɣ* al final de palabra. Este fenómeno es estudiado en el español lengua segunda (L2) hablada por miembros del pueblo *Ngäbe* de Panamá.

Contenido

Teóricos de la fonología y la fonética: Se estudiará a Quilis. Antonio. (1997). **El comentario fonológico y fonético de los textos, Teoría y práctica**. Las nociones de fonética y fonología que se adquieren generalmente en los primeros cursos, como también se abordan prácticas muy diversas y ejercicios comentados. En esta obra Quilis hace una caracterización articulatoria y acústica de la vibrante simple [r] y la vibrante múltiple [r̄].

Se ha revisado a Navarro Tomás quien ha caracterizado los fonemas estudiados en su libro: **Manual de pronunciación española** en el cual realiza la descripción de la pronunciación articulatoria del fonema de la vibrante simple también como elemento vocálico de r, es decir cuándo va al lado de otra consonante y la r fricativa alveolar [r̄] que se da cuando este fonema se relaja, sobre todo, entre vocales y al final de palabra. Finalmente, la vibrante múltiple [r̄] que para el autor es indispensable su pronunciación para evitar ambigüedades en la significación. Otros de los teóricos que se atenderá en este estudio es Martínez Celdrán Eugenio, con su obra **Fonética** en ella trata este fonema desde la articulación. Él distingue tres variedades: la primera, con varias vibraciones; la segunda, con solo una y la tercera, carece de vibración. No obstante, esta última posee los formantes típicos de cualquier líquida.



Adquisición de segunda lengua: De González, Andrés Algara, **Modelos teórico-metodológicos sobre la adquisición de la fonología de la L2: Descripción, validez y vigencia.** En este artículo se presenta los enfoques contrastivos, basados en las diferencias y semejanzas entre la lengua nativa y la segunda lengua y, luego, los modelos que conciben el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso sistémico, análogo al de la adquisición de la primera lengua, en el que el aprendiz elabora una serie de gramáticas sucesivas (interlenguas) hasta aproximarse a la correspondiente de la L2.

Para ilustrar la criba fonológica que surge de la imitación de los fonemas de su propia lengua y llevarla a su lengua, volvemos la mirada a Nikolai Serguéiech Trubetzkoy (1973). **Principios de fonología.** Este libro sienta las bases de la fonología y es de obligada citación, sobre todo, porque es en este texto que el autor refiere sobre el fenómeno de la criba fonológica, que ocurre en los hablantes cuando aprenden un segundo idioma.

De Isabel Santos Gargallo (1993) se revisará el **Análisis contrastivo, análisis de los errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva.** La obra explica el método contrastivo uno de los más efectivos para la enseñanza de una lengua extranjera, mantiene que una comparación sistemática de dos lenguas, la lengua nativa y la lengua meta (L2) en todos los niveles de sus estructuras generaría predicciones sobre las áreas de dificultad en el aprendizaje de dicha lengua meta (Gargallo, 1993, p. 16).

Materiales y Método

Se ha empleado el método experimental de recogida de corpus de un alumno de la comarca *Ngäbe*, se le pide una lectura de cinco líneas⁵ en comparación con un hablante nativo (control) de su misma generación. Se hará énfasis en el fonema vibrante simple [r] y

⁵ Está en los apéndices y subrayado los enunciados utilizados para este trabajo y en negrita las palabras específicas.



vibrante múltiple [ř]. La transcripción del material se llevó a cabo según el Alfabeto Fonético internacional (AFI) para cada uno de los alófonos analizados. Y su transcripción se hace de acuerdo con la pronunciación escuchada de las variantes alofónicas.

Informante: El joven pertenece a la comunidad de Orete, corregimiento de Mononí N°3, distrito de Kinkintú de la Comarca *Ngäbe Buglé*, provincia de Bocas del Toro. Actualmente estudia el primer año de la carrera de Español en la Universidad de Panamá. El joven tiene 23 años e hizo la primaria y la secundaria en su Comarca, comenta que no había profesor de español especializado por lo que se le dificultó mucho más el aprendizaje. Se grabó también un estudiante nativo del español de 22 años que se utilizará en el estudio como control.

Procedimiento de recogida de datos: El estudiante informante se grabó leyendo una lectura de seis líneas por Whatsapp. Las grabaciones que conforman estas entrevistas tienen una duración de 0.42 segundos. El texto se dividió en 6 segmentos de los cuales se elegirán tres que contengan la vibrante múltiple y vibrante simple para ser analizados. Las grabaciones fueron analizadas en el programa Praat⁶, se trata de un software de amplios propósitos permite hacer análisis acústico, síntesis articulatoria, procesamiento estadístico de los datos, edición y manipulación de señales de audio. No hay sonidos exteriores que entorpezcan la comprensión de los informantes, tanto del informante *ngäbe* como el del informante control.

Procedimiento de análisis: Se aplicará el método experimental de Llisterri, (1991), cuyo análisis nos ha señalado el camino a seguir para este estudio en cuanto a la manera de cómo recoger el corpus, las instrucciones de las grabaciones, condiciones del ambiente, cómo se debe seleccionar a los informantes y cómo deben tratarlos para que estos no sientan aversión o temor a la hora de grabarse. Se utilizará el programa Praat para el análisis de la voz con el

⁶ PRAAT es un programa diseñado especialmente para hacer investigaciones en fonética. ... Es un programa de libre distribución, de código abierto, multiplataforma y, además, gratuito. Fue desarrollado en la Universidad de Amsterdam por Paul Boersma y David Weenink a partir del año 1992.



cual se describirá el espectrograma y en ocasiones el oscilograma que surjan de las grabaciones obtenidas. Todo ello, acorde con las teorías vigentes y clásicas de la fonética acústica y en contraste con el informante control, nativo del español L2. Se presentan 5 ejemplos de espectrogramas con sus respectivas realizaciones de los dos informantes (*ngäbere* y español). Los dos primeros se analizan aspectos de duración, intensidad, formantes y análisis general, en los tres que restan se realiza un análisis ecléctico.

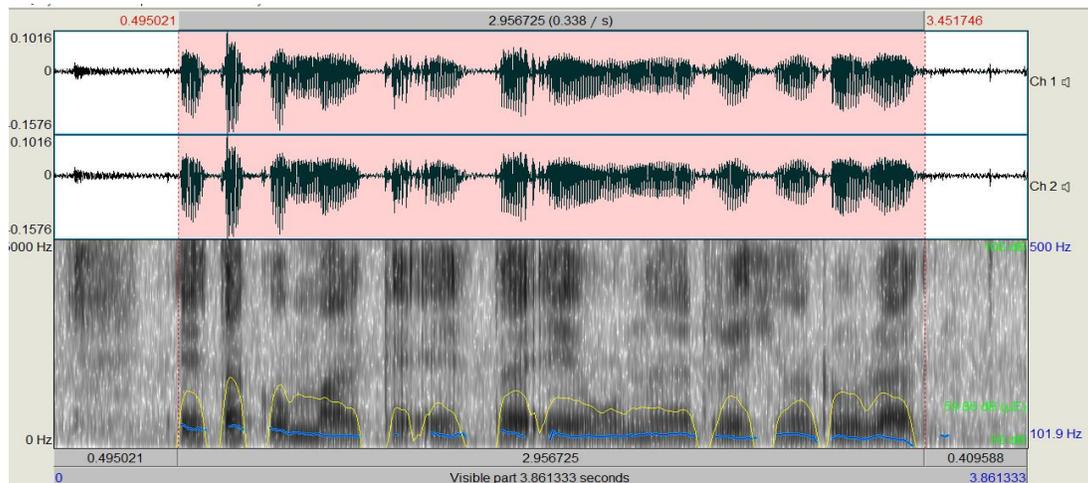
Discusión

A continuación, se analizarán algunas palabras extraídas del texto solicitado al informante y al control para realizar una comparación de las diferentes realizaciones de la vibrante múltiple [ʀ] y la vibrante simple [r] del estudiante *ngäbe*.

Ejemplo 1

Figura 1.

*Informante Ngäbe*⁷ / *Texto: Esta comarca está en una región rural* Fonológico / *Ésta komárka está én úna r̄egión r̄urál* / Fonético [*Ésta komárka está én ũna .región .urál*]⁸

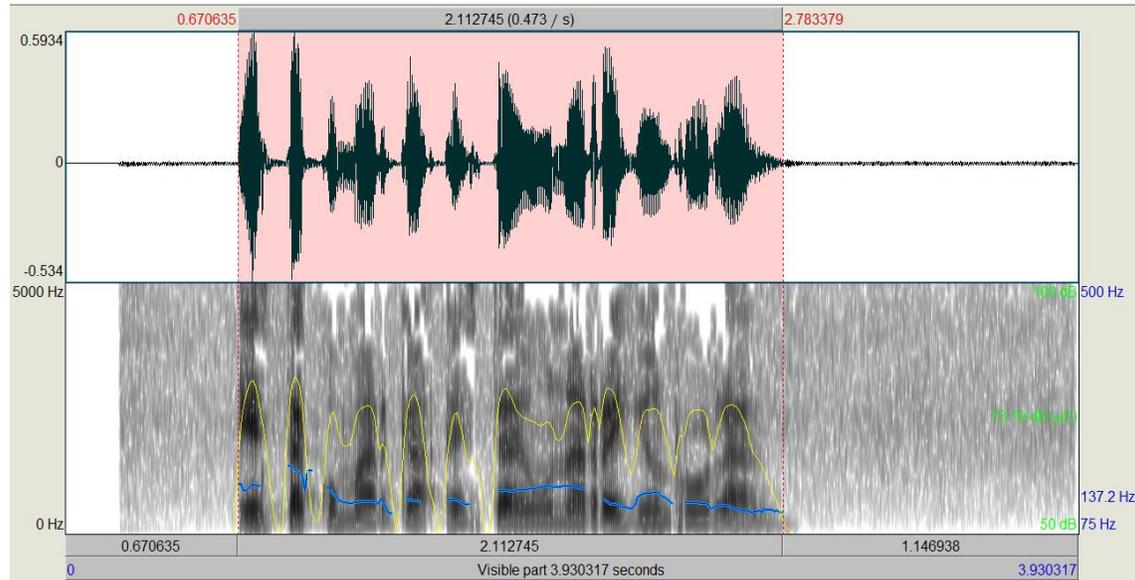


⁷ En adelante IN

⁸ Se ha transcrito fonéticamente la pronunciación del IN.



Figura 2. Informante Control⁹



Duración: El IN tiene una duración de 2.86 s y el control 3.93 s lo que nos dice que el estudiante de la etnia *ngäbe* tiene un tempo mucho más lento que el nativo. De igual manera, el IN presenta 101.9 hz, mientras que el IC 137.2 hz lo que representa una notable diferencia. En relación con el timbre del IC, es firme y el del IN mucho más flojo y esto se puede observar en la altura de la línea azul (hz).

Intensidad¹⁰: Puede observarse en la línea de intensidad (en la sección subrayada: **región rural**) 62 dB que la alcanza en la sílaba **región** y en la palabra rural alcanza en la sílaba **ru** 63 dB y baja a 62 dB la sílaba **ral**; sin embargo, la curva de intensidad en el informante control la alcanza en 79 dB en la sílaba **re**, 74 dB en **ru** y 75 dB en **ra**. En fin, la diferencia de intensidad entre ambos informantes es notable: mucho mayor en el IC que en el IN.

⁹ En adelante IC

¹⁰ Línea amarilla



Formantes: Se aprecia un ruido en la realización, sobre todo, en la vibrante múltiple del IN lo que podemos advertir en el espectrograma¹¹ ampliado. En el oscilograma¹², se corrobora el ruido que produce este sonido. Por el contrario, el IC lo realiza con más firmeza y se observa claridad en sus armónicos; sin embargo, esta se hace difusa en el IN, por lo que se produce un debilitamiento de la vibrante que la aproxima a una fricativa [ɹ]. “La fricativa presenta una tendencia constante a la relajación de la r, cualquiera que sea su posición en la palabra, esta relajación como queda indicado convierte la vibrante múltiple en la r fricativa [ɹ] el movimiento de la lengua se hace más lento y suave que en la vibrante, la tensión muscular es menor. La punta de la lengua se aproxima a los alveolos sin llegar a formar un contacto completo” (Navarro, p. 114).

Análisis general: La primera r del IN es fricativa presenta un ruido y es aperiódico en el oscilograma por lo que no realiza la vibrante múltiple que hace el IC, cuya pronunciación se logra cuando la punta de la lengua se dobla hacia arriba para tocar con sus bordes la parte más alta de los alvéolos (<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>).

El IN, por el contrario, hace vibrante simple, la **ru** [r̄] de **rural**. Estas constantes realizaciones de la vibrante simple, en sonidos en los cuales hay una vibrante múltiple puede deberse al hecho de que en el idioma *ngäbere* no hay vibrante múltiple la [r̄] al inicio de palabras. Por ejemplo en /r̄w/ [r̄w̄ŋ]- *padre*, la vibrante se realiza obligatoriamente como [r]. De allí, que el IN puede tener fosilizado el fenómeno lingüístico, ya que hace más de 10 años adquirió la segunda lengua en la escuela.¹³

¹¹ Parte inferior de la figura

¹² Parte superior de la figura

¹³ La fosilización es el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo. (Centro Virtual Cervantes. 1997-2023).



Ejemplo 2

Figura 3.

IN / Carretera Fonología: /kaʔetéra/ Fonética: [karetéra]

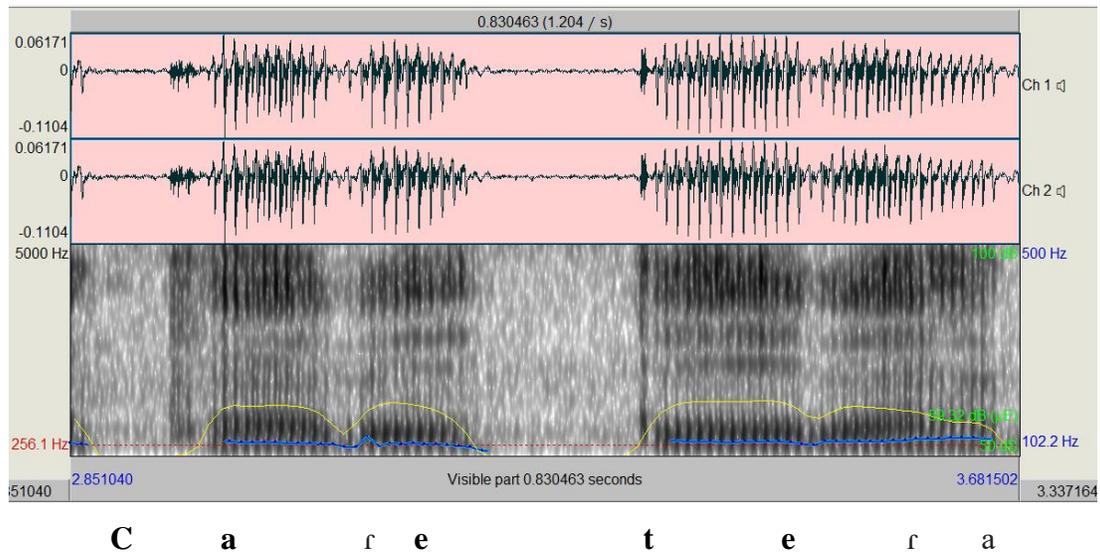
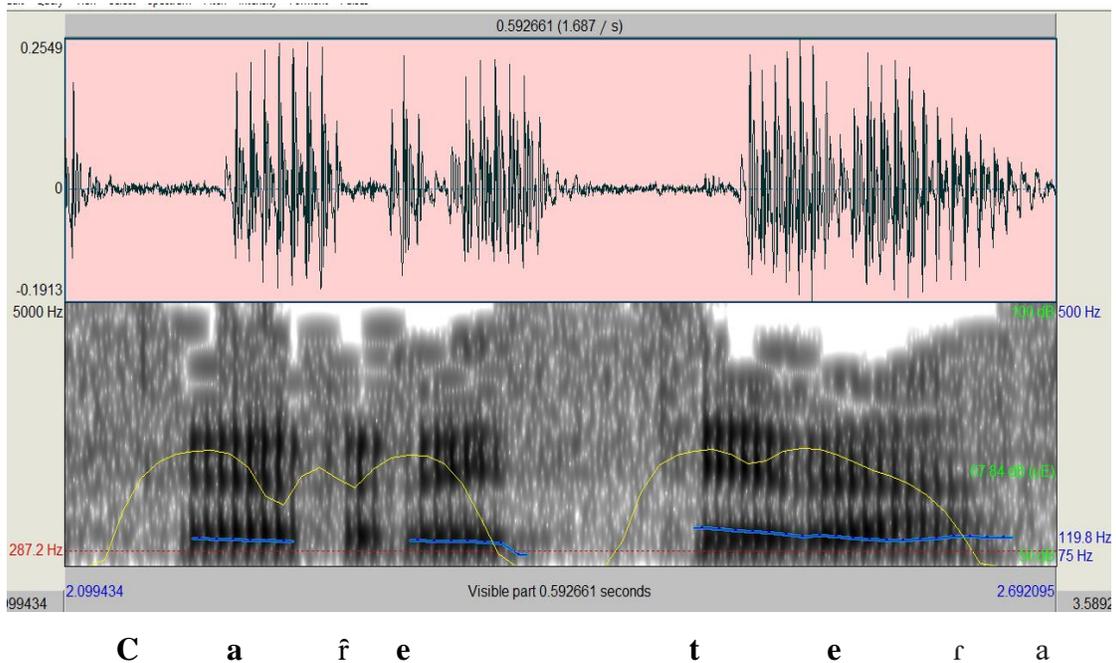


Figura 4. IC





Duración: El IN realiza la emisión de la palabra *carretera* en 0.83 s más lento que el IC, que la emite en 0.59 s. el habla del primero es pausada, característica que se observa en este grupo indígena.

Intensidad: El IN alcanza 59.32 dB en la pronunciación de la palabra *carretera*. La realización de la vibrante múltiple [ʀ] no se logra (55.57), se observa cuando cae la curva de la intensidad y se hace un pico hacia abajo y en la última realización **ra**, la baja a 59.22 dB en este caso sí realiza la vibrante simple [r].

El IC, por su parte, alcanza 67.84 dB en la emisión de la misma palabra (*carretera*) al realizarla, la curva se eleva y baja como zig zag para formar dos picos, por lo que se visualiza la realización de la vibrante múltiple [ʀ], también está indicado por las estrías características de este sonido y el ruido que muestra el oscilograma en la parte superior. Y se constata en el oscilograma lo que ya había señalado Alvarado de Ricord cuando se refería a este sonido en Panamá: “articulatoria y auditivamente el panameño no parece pasar de dos vibraciones en el habla normal”. (Alvarado, p. 106).

Análisis general: El IN pronuncia la [ʀ] de la palabra *carretera* como [r] por las razones apuntada en el análisis anterior y es que ese fonema no es propio de su lengua nativa. En ella se puede ver la interrupción entre la vocal **a** y la **e** casi igual que la última **r** de *carretera* que si es [r] cuya realización se hace cuando la punta de la lengua se adelgaza para elevarse rápidamente y tocar con sus bordes los alvéolos de los incisivos superiores en un movimiento que es a la vez ascendente y hacia dentro. (<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>). Con un acercamiento se visualiza en el oscilograma del IC la realización de la [ʀ].

En este sentido, cabe apuntar el fenómeno de la criba fonológica a la que se refiere Trubetzkoy, pues pareciera que este fenómeno se da en el IN que no puede evitar pronunciar algunas palabras que tienen el sonido [ʀ] de la L2 y lo reemplaza por la [r] de su L1. Según



Trubetzkoj “cada vez que oímos en una lengua extranjera una imagen fónica que no aparece en nuestra lengua materna, tenemos tendencia a interpretarla como un grupo fónico o como realización de un grupo de fonemas de nuestra lengua” (1973, p. 57).

Ejemplo 3

Figura 5.

IN / Sierras Fonológico /siêras/ Fonético ['sjé.ɾas]

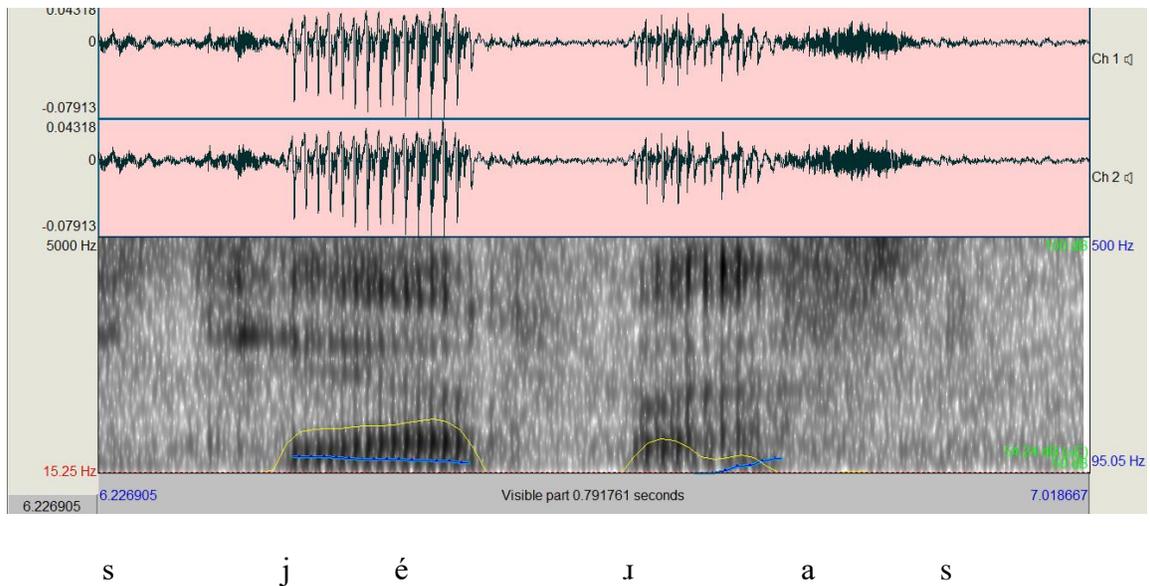
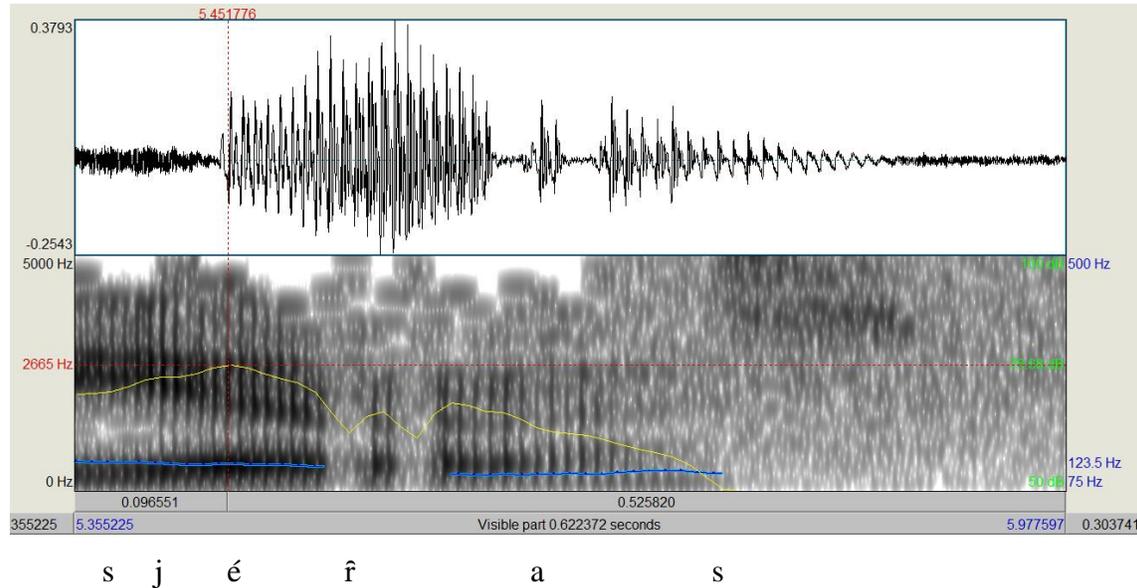


Figura 6. IC



En el espectrograma se ve claramente la realización de la [ʃ] por el IC y vemos la curva de la intensidad que realiza dos zigzags, también las sombras nos reflejan las estrías verticales que corresponden a los golpes de la punta de la lengua de forma intermitente en la zona alveolar.

Mientras que en el IN se observa un emborronamiento al pronunciar la sílaba **rras** en el oscilograma. Como también puede percibirse un ensordecimiento de la r en el oscilograma por la asimilación de la fricativa sorda /s/ ubicada al inicio y al final de la palabra **sierras**. Martínez Celdrán (1983) señala al respecto, que “esta asimilación se realiza a distancia fenómeno que se conoce como metafonía¹⁴, lo que produce una armonía vocálica en algunas lenguas” (p 376). Este sonido que se surge en el IN cuando pronuncia **sierras**, se vuelve fricativo al relajarse [ɹ] en posición intervocálica. La curva de la intensidad se hace hacia abajo y se ve en la parte superior del espectrograma sombras oscuras que caracterizan al sonido fricativo. Las ondas del oscilograma son aperiódicas otro indicador de ese fonema. Navarro Tomás lo define así: en la r fricativa el movimiento de la lengua es más lento y suave

¹⁴ Armonía vocálica o umlaut



que en la vibrante, la tensión muscular es menor, la punta de la lengua se aproxima a los alveolos, sin llegar a formar en ellos un contacto completo (Navarro, p 118). Para este autor esta r es prolongable y la vibrante momentánea.

Ejemplo 4

Figura 7.

IN / Porvenir Fonológico /poRbeníR/ Fonético [po.ɫbẽni]

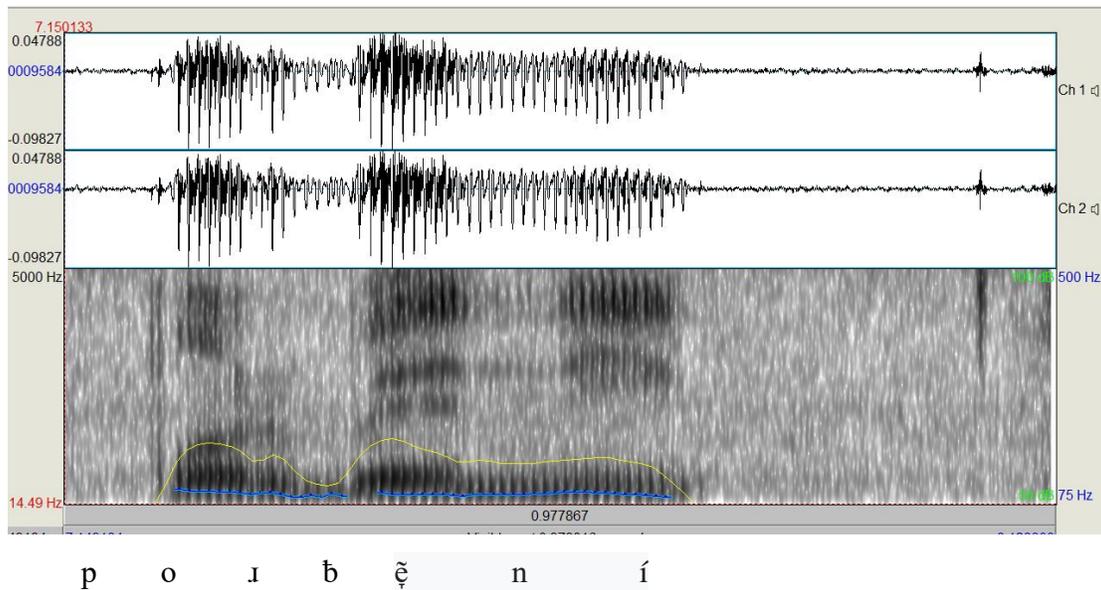
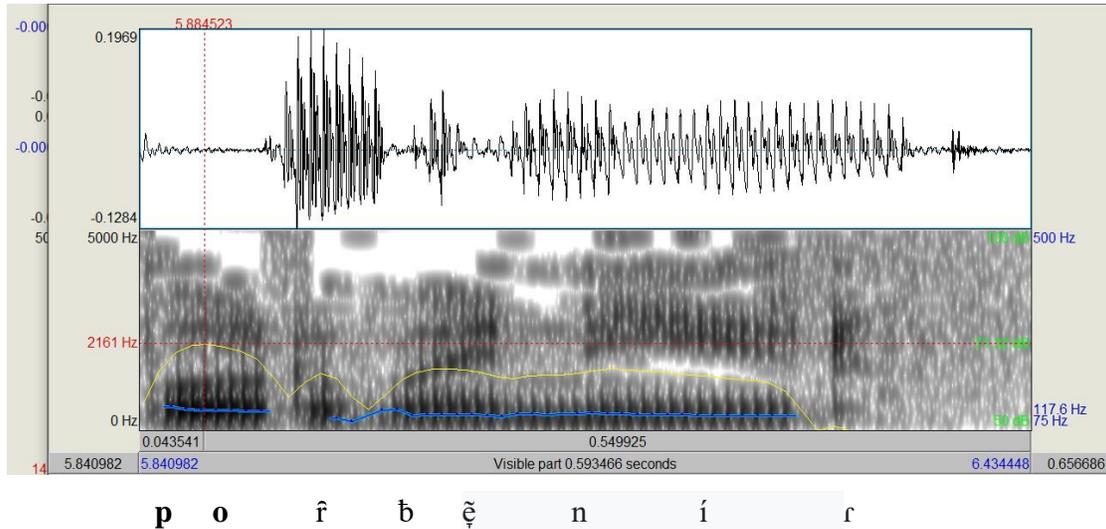




Figura 8. IC



El IN logra pronunciar la r neutralizada por su posición implosiva tal como señala Quilis 1970) puede realizarse como cualquiera de las tres el hablante *ngäbe* la realiza como fricativa [ɾ]. Este informante no realiza la r en posición final de la palabra *porvenir* y esto se debe tal vez a que en su lengua nativa no existe el fonema /r/ al final de palabra, (*brare*, *braretdre*, *merire*, *nitdre*). Puede observarse en el espectrograma un alargamiento de la *í* ligeramente acentuada *porvení*.

El hecho de que no pronuncie la [r]¹⁵ al final de la palabra puede convertirse en un fenómeno fosilizado por parte de este grupo indígenas, porque hay algunos que ya tienen muchos años de hablar la lengua española e incluso profesionales y tienden a omitir la [r] al final de palabra.

Existe en lengua *ngäbere* solo un fonema consonántico como posnúcleo silábico [ɔlɔrbū] manigordo (González, 1982, p. 30). De allí que sí pronuncie una r, pero esta se realiza como fricativa [ɾ] al final de la sílaba antes de /b/ **porvenir** es muy probable que esta

¹⁵ Como se realiza en Panamá, pues en otras latitudes, según Alvarado de Ricord (1971), se hace [r] (p. 104).



realización tenga que ver con las personas que hablan español L2 y que están alrededor del IN, ya que según Elsie Alvarado de Ricord (1971) la r en posición implosiva tiene una realización de [ɾ] en Panamá: “se escucha ocasionalmente decir: en posición implosiva esta -r suele realizarse fricativa en todos los niveles” (Alvarado, p. 106).

El IC mantiene un timbre alto vs el bajo del IN, se ve claramente la realización de la [r̥] al final de la sílaba **porvenir** se evidencia en el área gris del espectrograma. Al final de la palabra **porvenir** la r se realiza como vibrante simple [r]. Las líneas firmes del oscilograma muestran la fuerza de intensidad del informante control contrario al IN que se observan más flojas.

Es interesante en este punto señalar que Quesada (2008) ya ha apuntado que el pico tonal del *ngübere* carece de la misma intensidad que muestran otros idiomas como el español o el inglés (p. 38). Afirmación que coincide con Murillo (2016): “En realidad, la curva entonacional del guaymí es un tanto plana. Esto se debe a que su pico tonal no es muy intenso. El patrón entonacional no marcado consiste en una ascensión al inicio de la frase y un descenso al final de esta.” (p. 13).

[ˈdre.gwe.dʒe.kʰ. ʔa.ta.hu.tɔ.te \]

dregwe ye köga tä jutäte

cosa esa comprar.IRR ESTAR.PRS pueblo

‘Esas cosas se compran en el pueblo’ (Murillo, 2016).

El análisis de la muestra coincide con estas aseveraciones de los lingüistas costarricenses en cuanto a la entonación del IN menos intensa que el informante control y esto se observa de toda la muestra.



Conclusiones

Se pudo verificar que el informante no solo pronuncia la [ř] como [r] que está evidenciado en la palabra **carretera** cuya pronunciación es [karetéra], sino que tiene un tercer alófono el cual hemos denominado r fricativa [ɾ]¹⁶ como la que hizo en la palabra **sierra** [sié.ɾa]. Se observa que se intenta, en algunas palabras, realizar la vibrante, pero con tanta dificultad que se convierte en un sonido fricativo. El estudiante realiza elisión en r al final de palabra, eso se puede observar en la palabra **porvenir**, pareciera que es una generalización del grupo étnico, ya que ellos no tienen r al final de palabra (L1), pero sí al final de sílaba.

El tempo del informante es lento en comparación con el nativo en español¹⁷. Su nivel tonal es bastante bajo, según la curva de entonación. El timbre bajo, esto se ve reflejado en la línea de la frecuencia mucho más baja que el IC. Todo ello, confirma lo que otros lingüistas han señalado sobre el pico tonal del *Ngäbe* es menos intenso que otros idiomas como el español.

De hecho, estudios como este nos pueden servir de mucha ayuda a los docentes que atendemos en la Universidad a estudiantes como este IN, pues se hace urgente cambiar el método de enseñanza del español a este grupo, pues es innegable que hay que intervenir pedagógicamente para que su comunicación sea llevada con mucho cuidado hacia el español estándar. En ese sentido, no puede perderse de vista la creatividad e imaginación que los hablantes tienen a la hora de querer comunicar su pensamiento estructurado en su lengua primaria en contacto con el *input* de la segunda lengua.

El estudio realizado abre un mundo de posibilidades en la investigación de la lengua *ngäbere*, no nos dice algo definitivo, sino que nos invita a seguir investigando alrededor de

¹⁶ Basado en Navarro Tomás

¹⁷ Ver F1 y F2 análisis de la duración



numerosos fenómenos en un campo de investigación evidentemente virgen, esto es: estudios fonéticos y fonológicos y lengua *ngäbere*. Se abre un abanico de posibilidades en la investigación fonética en esta lengua, por ejemplo: el fonema /s/ sería muy interesante estudiarlo, ya que en la lengua *ngäbere* no se realiza el plural como en español, porque en el estudio se evidenció una pronunciación peculiar de este fonema que se tornaba muy sibilante y en otras ocasiones inarmónico. Como también, la velocidad de la elocución llama la atención en el informante, de suerte que pudiera ser un estudio interesante y novedoso. Los niveles tonales serían otros de los ejes que se sugieren como estudios que pueden surgir de este trabajo.

Referencias bibliográficas

Alvarado de R., E. (1971). El español de Panamá. Estudio fonético y fonológico. Panamá: Editorial Universitaria

Castillo, S. (2019). Desafíos del estudiante indígena en la educación superior: Casos de las etnias Ngäbe y Buglé. REDES, 1(12), 79–95. Recuperado a partir de <https://revistas.udelas.ac.pa/index.php/redes/article/view/118>

Cardona, M. (2012). Atlas lingüístico pluridimensional del español de Panamá (ALPEP) Nivel fonético. <https://bells.uib.no/index.php/bells/article/view/281/344>

Celdrán Martínez, E. (1984). Fonética. Barcelona: Editorial TEIDE.

Centro Virtual Cervantes. 1997-2023.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion.htm

Ducrot, O, Todorov, T. (2011). Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, Siglo Veintiuno.

González, R. (1982). Análisis fonológico del guaymi movere. Universidad de Costa Rica.



González de, A. (2010). Modelos teórico-metodológicos sobre la adquisición de la fonología de la L2: Descripción, validez y vigencia. *lengua y habla* n° 14. enero-diciembre.

Graell, M. & Quilis, A. (2003). La lengua española en Panamá. El español de América 1992. *Anejos de la Revista de Filología Española* 93: Madrid: CSIC. 329-384.

Llisterri B., J. (1991). *Introducción a la fonética: el método experimental*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Montes de Oca, D. *Manual Básico del praat*. Laboratorio de Fonética - Facultad de Letras Pontificia Universidad Católica de Chile. http://www.uco.es/ciencias_lenguaje/ficheros_comunes/doc/Manual_Praat_Roman.pdf

Murillo, J. (2009). La frase nominal *ngäbere*. *Forma y Función* vol. 22, n.º 2 julio-diciembre del 2009. Bogotá, Colombia. issn 0120-338x, pp. 43-69.

Murillo, J. M. (2016). *Gramática de la lengua guaymí. Dialecto de Costa Rica*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Moseley, C. (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. Ediciones Unesco.

Navarro, T. (1980). *Manual de pronunciación española*. Madrid: RAYCAR S.A

Phonetics: The Sounds of English and Pañis. University of Iowa. Descripción articulatória de los sonidos del español y del inglés con diagramas interactivos de la articulación de cada sonido.

Quesada Pacheco, M. A. (2008). *Gramática de la lengua guaymí (ngäbe)*. München: Lincom Europa.

Quilis, A. (1997). *El comentario fonológico y fonético del texto*. Arcos Libros S.A.



Retamal, N. Soto, J. (2017). Caracterización fonética-auditiva y fonética acústica del fonema vibrante múltiple /r/ en profesionales de 8 ciudades de Chile en situación de lectura en voz alta. Boletín de Filología, Tomo LII, N°1 p. 245-271.

Roquebert, J. (2018). Educación intercultural bilingüe indígena en Panamá. CELA, Centro de Estudios Latinoamericanos "Justo Arosemena. Tareas, núm. 158, pp. 63-81, 2018
<https://www.redalyc.org/journal/5350/535055132009/html/>

Senacyt, (junio 2018). Comarca Ngäbe-Buglé. https://www.senacyt.gob.pa/wp-content/uploads/2019/04/Visi%C3%B3n_Ng%C3%A4be_Bugl%C3%A9_2050_DEF.pdf

Trubetzkoy, N. (1973). Principio de fonología. Editorial Cincel, S. A.

Vergara E., K. I. (Spring 4-16-2018). El español en el pueblo *ngäbe*. Factores fonológicos y morfológicos. University of New Mexico. UNM Digital Repository.
https://digitalrepository.unm.edu/span_etds/104 }



MANIPULACIÓN Y SOCIEDAD MASA

MANIPULATION AND MASS SOCIETY

Ibsen Collado

Universidad de Panamá. Panamá

Correo: ibsenollado@hotmail.com ORCID <https://orcid.org/0009-0006-8299-3238>

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4111>

*Autor de correspondencia: ibsenollado@hotmail.com

Fecha de recepción: 07/03/2023 / Fecha de aceptación: 15/06/2023

Resumen

La investigación se enmarca en un breve enfoque histórico sobre la manera en que las élites políticas, desde el nacimiento de la democracia, han hecho todo lo posible por influir en las masas al momento de la toma de decisiones públicas. En este sentido, el artículo inicia examinando el uso de la retórica como un instrumento empleado por los sofistas para ganar el apoyo popular en provecho propio. Cuya estrategia clave para lograr el consentimiento de la audiencia, consistía en incluir en su argumentación las creencias religiosas, opiniones y pensamientos del público y, de esta manera, obtener la ovación de la multitud al escuchar con agrado sus propios juicios y conceptos. De ahí la desaprobación del sistema democrático, de parte de los pensadores de la antigua Atenas, al considerar que el pueblo, por ser ignorante, es fácil de convencer sobre temas que muchas veces van en contra de las leyes e intereses de la comunidad política. Finalmente, se reflexiona en torno a cómo, en la democracia moderna, el orador demagogo de la polis ha sido reemplazado por una autoridad “invisible” que se vale del conocimiento científico de la naturaleza humana como herramienta de dominación. Por lo que, conocer el auditorio sigue siendo, en la actualidad, una estrategia importante, tal como lo hacían los sofistas hace muchos siglos, para influir en las masas.

Palabras claves: Élites, manipulación, democracia, sofistas, redes sociales.

Abstract

The research is part of a brief historical focus on how political elites, since the birth of democracy, have done everything possible to influence the masses when making public decisions. In this sense, the article begins by examining the use of rhetoric as an instrument used by the sophists to win popular support for their own benefit. Whose key strategy to



obtain the consent of the audience, was to include in his argumentation the religious beliefs, opinions and thoughts of the public and, in this way, to obtain the ovation of the crowd by listening with pleasure to their own judgments and concepts. Hence the disapproval of the democratic system, on the part of the thinkers of ancient Athens, considering that the people, being ignorant, are easy to convince on issues that often go against the laws and interests of the political community. Finally, it reflects on how, in modern democracy, the demagogue speaker of the polis has been replaced by an "invisible" authority that uses scientific knowledge of human nature as a tool of domination. Therefore, knowing the audience remains, today, an important strategy, just as the sophists did many centuries ago, to influence the masses.

Keywords: Elites, manipulation, democracy, sophists, social networks.

Introducción

Con la democracia ateniense la participación de los ciudadanos libres (demos) en la toma de decisiones públicas parecía, finalmente, haber alcanzado su esplendor político. Sin embargo, la libertad de elegir por votación los designios de la poli no contó con la aprobación de la élite aristocrática por considerarlo un gobierno tumultuoso formado por pobres e ignorantes que no tenían la capacidad de tomar la mejor decisión en los asuntos de estado. Además, el nuevo régimen limitaba su poder político, toda vez que, con la democratización de las decisiones públicas, el fiel de la balanza iba a favorecer al pueblo por ser la mayoría.

Ante este escenario político, el arte de la palabra (oratoria elocuente) fue el instrumento utilizado por el político ateniense para persuadir a las masas en las asambleas públicas y los tribunales. Logrando, mediante un discurso verosímil, influir en cualquier decisión, expresando palabras cuidadosamente escogidas con el fin de agradar al público, en una ciudad, tal como escribiera Platón, amiga "de los discursos". Cuyos ciudadanos escuchaban con placer a los que sabían deleitar con la palabra.

El orador era consciente del poder de convencimiento que tenía el discurso, convirtiéndose la retórica en la principal arma política que tenía la élite en la sociedad ateniense. Lo importante es la praxis política, la cual dicta, como máximo postulado, alcanzar



el poder a como dé lugar. Ello implica pronunciar discursos convincentes sin necesidad que sean verdaderos.

Esta praxis política de las élites atenienses se mantiene, igualmente, en la democracia moderna. De ahí que, manipular la voluntad del auditorio para mantener el dominio y la hegemonía política sigue siendo el principal factor para llegar al poder. Esta práctica se perfecciona con la llegada de los nuevos paradigmas de la comunicación y la información tecnológica a nivel internacional (internet, televisión por cable, redes sociales, etc.), al igual que los estudios y análisis del comportamiento colectivo (psicología de masa). Investigaciones que han contribuido a desarrollar técnicas propagandísticas sofisticadas para manipular la opinión pública a nivel local y mundial y, con ello, propiciar exitosamente la agenda ideológica de los círculos de poder. Para conseguir sus propósitos utilizan las mismas estrategias políticas que han empleado las élites a lo largo de los siglos: la desinformación, el desprestigio, las sospechas infundadas, la propagación de rumores y la mentira.

Materiales y Métodos

El presente trabajo se realizó mediante un proceso de búsqueda, revisión y selección bibliográfica sobre el tema de investigación. Destacando, a través de un pequeño sumario, los principales hallazgos empleando un criterio de selectividad referente al tema en cuestión. Estructurando, de este modo, los datos que permitieran una visión holística del tema. A partir de este marco general, se dio inicio a un proceso de delimitación del contenido con el fin de recolectar, organizar y clasificar, de forma específica, las fichas bibliográficas motivo de estudio.

Manipulación y Sociedad Masa

Para Mihailo Marcovic la libertad es “la posibilidad de elegir entre muchas alternativas” (Marcovic, 1975, p. 169); y cualquier alternativa que se elija será el producto de un



acto de voluntad y discernimiento con el propósito de obtener el mejor beneficio posible. Sin embargo, existen circunstancias que inducen a una colectividad o persona a tomar decisiones, muchas veces, ajenas a su voluntad. Este hecho obedece, entre otros aspectos, a la falta de información confiable y accesible de cada una de las alternativas elegibles o debido a información deliberadamente adulterada para favorecer intereses particulares.

En el terreno político, el término libertad, está muy ligado al quehacer democrático. Sistema de gobierno que se fundamenta, al menos en teoría, en la participación voluntaria del pueblo en la toma de decisiones sin amenaza de persecución, represión o actos de violencia (cárcel, exilio, excomunión, paredón, asesinato) para la efectiva convivencia social y política. Sin embargo, desde el nacimiento de la democracia, los sectores económicos y políticos ateniense rechazaron el nuevo régimen por considerar que el pueblo no estaba apto para gobernar. Manifestando desconfianza y desprecio por una multitud constantemente dispuesta a provocar revueltas. Por lo que, la oligarquía ateniense y romana la acusaba constantemente de ignorante, indisciplinada, malevolente, llamándola de forma peyorativa “chusma”, “vulgus” (masa irreflexiva), “pecus” (multitud estúpida) (Giner, 1979, págs. 29, 51) y de comportarse como ganado.

Platón se opuso, igualmente, al sistema democrático ateniense por considerar que la masa no es capaz de dirigirse a sí misma. En este sentido pone en boca de Sócrates, en la República (1984), lo siguiente:

“Cuando en las asambleas públicas, en el foro, en el teatro, en el campo, o en cualquier otro sitio donde la multitud se reúne, aprueban o desaprueban ciertas palabras y ciertas acciones con gran estruendo, grandes gritos y palmadas, redoblados por los ecos y las bóvedas.” Ante este escenario se pregunta “¿Qué efecto producirán tales escenas en el corazón de un joven? Por excelente que sea la educación que haya recibido en particular, ¿no tiene que naufragar por precisión en medio de estas oleadas de alabanzas y de críticas? ¿Podrá resistir a la corriente que le arrastra? ¿No conformará



sus juicios con los de la multitud sobre lo que es bueno o vergonzoso? ¿No hará estudio en imitarla?”. (p. 187)

Para Platón un individuo, por muy educado que este, en medio de una asamblea pública tiene poca capacidad de tomar una decisión sensata y, finalmente, sucumbirá ante los “gritos y palmadas” de la muchedumbre y quedará imitando el juicio “irresistible” de la masa. De ahí que, la elite intelectual griega apostaba a una república aristocrática distante del vulgo inculto.

En este contexto democrático ateniense, en el cual el pueblo griego se enorgullece de tener la “libertad de expresión y libertad para votar en todas las decisiones públicas” (Barahona, 2008, p. 185), se destacaron los *sofistas profesionales*, expertos en retórica, los cuales jugaron un papel decisivo en los debates públicos, toda vez que, con su oratoria, podían influir en la toma de decisiones. La habilidad del orador consistía en lograr ganar “la voluntad de la multitud”, a través de un discurso verosímil, es decir, creíble para la muchedumbre. De suerte tal que, como decía Gorgias, a la hora del pueblo tomar una decisión, la opinión del demagogo “es la que prevalece”, por encima, incluso, de las leyes de la polis (Platón, 1970, p. 241). Lo importante para el orador era buscar “razones” persuasivas con el fin de “defender su causa” sin apearse, necesariamente, a lo “justo o injusto”. De ahí que, para Sócrates, el discurso sofista carecía de contenido, ya que utilizaba su elocuencia únicamente para deleitar a la masa ignorante con palabras lisonjeras. Incluso, calificó a los sofistas de “mercenarios” por conformar una ciencia que trata de complacer al pueblo “llamando bien a todo lo que le halaga y causa placer, mal a todo lo que le irrita” (Platón, 1984, p. 188).

En este contexto histórico democrático, convencer mediante el uso de la palabra fue clave para ganar el beneplácito del pueblo. Convirtiendo el discurso en el arma más eficaz que tenía el político de la polis para alcanzar el poder, por sus palabras narcotizantes capaz de inducir y manipular a un pueblo entero. Tal como manifestara Gorgias, “la persuasión del discurso equivale al secuestro por la fuerza”. Además, el poder del discurso tiene la virtud,



sigue diciendo, de “disipar el temor, eliminar la pena, crear la alegría y aumentar la piedad” (citado por Berrio, 1983, p. 17). De ahí la preocupación siempre latente de la aristocracia que surgiera un orador malintencionado que despertara “dolor, placer o temor” (p. 17) en la multitud desorientada y manejarla a su capricho y antojo, ya que, las melodiosas palabras del orador producían en sus oídos el mismo efecto hipnotizador que la música del flautista de Hamelín. Tal como expresara Platón (1983) en boca de Fedro:

Al orador “no le es necesario aprender lo que es justo en realidad, sino lo que podría parecerlo a la multitud, que es precisamente quien va a juzgar; ni tampoco las cosas que son en realidad buenas o malas, sino aquellas que lo han de parecer. Pues de estas verosimilitudes procede la persuasión y no de la verdad” (p. 337)

Una de las tácticas que utilizaba el demagogo para “ganar su causa” era conocer y estudiar “lo que el auditorio sabe o piensa”, así como, también, los aspectos “políticos, culturales, religiosos” (Berrio, 1983, p.17) de sus oyentes y, de esta manera, según Sócrates, “por haber estudiado las opiniones de la masa la logra convencer a hacer el mal en lugar del bien” (Platón, 1983, p. 338). Por lo tanto, el sofista no hacía más que reafirmar, muy hábilmente, las opiniones y creencias de la muchedumbre, ya que “la verdad no cuenta, ni tampoco la justicia” (Berrio, 1983, p. 19) solo aquel argumento que puede ser aceptado por la muchedumbre. Marco Tulio Cicerón (1991) corrobora este hecho, al manifestar que el orador en su discurso se cuidaba de no “pronunciar ninguna palabra inusitada o inoportuna” (El Orador, p. 26). Una táctica política que ha perdurado hasta nuestros días.

La aristocracia romana, igualmente, busca los medios para controlar la participación del pueblo romano en la asamblea por considerar que no estaba preparado para tomar una decisión fundada. De acuerdo a Francisco Pina Polo (2019), para Cicerón, “la mayor aberración de una democracia era que todos los ciudadanos tuvieran el mismo derecho a



expresar su opinión, y que, en consecuencia, el voto de todos valieran exactamente lo mismo independientemente de cuál fuera la clase social a la que pertenecían” (p. 385). Por lo cual, condenó el voto secreto del pueblo a tal punto que, en su obra *Las Leyes* (s/f), consideraba necesario supervisar el voto de la plebe inculta antes de depositarlo en la urna por parte de “un buen ciudadano” (*optimus et gravísimas civis*) para que diera su aprobación como “garante de su libertad” (Tercer Libro, XVII) y evitar una decisión equivocada por parte del *populus* (Pina, 2019, p. 387).

Este desprecio por las masas por considerarla no apta para decidir sobre asuntos de estado ha sido recurrente en el tiempo. Pensadores como Juan Luis Vives (1977) en su obra *Introducción a la Sabiduría* sentencia: “comience por serle sospechoso todo aquello que con consentimiento grande aprueba el vulgo multitudinario” (p. 19). Gustavo Le Bond (1983), por otro lado, en su obra *Psicología de las Masas*, considera que la masa es incapaz de razonar por su “ausencia de juicio y de espíritu crítico” y la compara con “seres pertenecientes a formas inferiores de evolución, como son el salvaje y el niño” (p. 35).

Con el fortalecimiento de los valores democráticos y el estado de derecho de los ciudadanos, que se desarrollan entrado el siglo XX, la clase dominante, consciente de que es fundamental el consentimiento de la opinión pública para la aprobación de proyectos gubernamentales, los cuales, en la mayoría de los casos, tienen la rúbrica de los grupos económicos, decide lidiar con esta nueva realidad. Tal como Le Bond (1983) apunta: “La opinión de las masas tiende pues a convertirse cada vez más en el supremo regulador de la política” (p. 110). En esta misma línea, el comentarista diplomático que dirigió la Asociación de Prensa Anglo-Norteamericana, Sisley Huddleston, referente a lo que él llama el “poderío creciente” de la masa en las democracias occidentales, comenta:

“No ha quedado nada de los monarcas con derechos divinos... Hoy día, el pueblo, es decir, la muchedumbre, es el heredero natural de aquellos



derechos divinos, y habrá disgustos para quien se oponga a las masas”
(citado por Arbátov, 1974, pp. 55)

De suerte que, ante los vientos de cambio que trae consigo la democracia moderna, los centros de poder reaccionan implementando nuevos mecanismos de manipulación y control utilizando herramientas más sofisticadas. Los avances científicos y tecnológicos logrados en el siglo XIX y principio del siglo XX contribuyeron a magnificar las técnicas de manipulación de la opinión pública “a gran escala”. Acontecimiento que se inicia, a raíz del hito histórico sin precedente que surge a partir de la Primera Guerra Mundial, cuando el presidente de Estados Unidos Thomas Woodrow Wilson (1856-1924) decide, en 1917, convencer a los ciudadanos de participar en la Guerra. Para el presidente Wilson resultaba difícil tal decisión, ya que el *slogan* de su campaña fue “Él nos mantiene fuera de la guerra” refiriéndose a su posición “pacifista” (Wise, 1976, p. 44) y que mantendría al pueblo estadounidense lejos del conflicto bélico. Ahora tenía que cambiar de estrategia y convencer a los votantes sobre la necesidad de entrar en combate.

Para tal propósito, el 13 de abril de 1917, instaura la Comisión de Información Pública (CPI) conformada por una pléyade de intelectuales, periodistas, publicistas, artistas, músicos y otros profesionales, entre ellos militares, cuya principal tarea fue, tal como apunta Normand Baillargeon, hacer “valer el punto de vista gubernamental” difamando al enemigo hasta despertar sentimientos de odio y pasiones viles con el fin de inducir a la población a la guerra (Bernays, 2016, p. 17). Utilizando la desinformación y el engaño como estrategia política. De ahí que, gran parte de la propaganda planificada por la CPI se basó en la difusión de hechos dudosos, confusos o en mentiras para **convertir a los alemanes en enemigos odiados y temidos**. Logrando, con esta estrategia, constituir un aparato propagandístico que obtiene con éxito los resultados planificados. Para Baillargeon la comisión constituyó “un auténtico laboratorio de propaganda moderna”. Su éxito fue posible gracias a los estudios sobre “la mentalidad colectiva” que dio origen a nuevas técnicas de propaganda diseñadas para moldear “a cualquier distancia” la opinión de las masas (Bernays, 2016, págs. 17, 38).



Finalizada la Primera Guerra Mundial se cierra la CPI, pero quedó la motivación de algunos miembros de la comisión de ofrecer, en tiempos de paz, el conocimiento obtenido en ingeniería social a las empresas y a los políticos. Edward Bernays (2016), padre de las relaciones públicas e integrante de la comisión, llegó a manifestar que, con las técnicas propagandísticas empleadas en la primera guerra mundial, era posible manipular a las masas “para cualquier tipo de causa” (p. 18), bajo el criterio de que el pueblo es incapaz de tomar una decisión correcta sobre políticas de estado y sería irresponsable y peligroso dejar en sus manos dicha decisión (pp. 22).

Con la CPI se descubre, también, que no es necesario mostrar la cara, ya que, con las nuevas estrategias persuasivas, se puede manejar el poder de los grandes consorcios desde la clandestinidad y, de esta manera, salvaguardar su imagen.

Lo que Bernays (2016) llama “el gobierno invisible”, conformado por grupos de poder que, según él, “moldean nuestras mentes, definen nuestros gustos o nos sugieren nuestras ideas son en gran medida personas de las que nunca hemos oído hablar” (Bernays, 2016, pp.34).

Con motivo de los resultados obtenidos en la primera guerra mundial, adquiere importancia el estudio de la naturaleza humana en un intento por conocer “científicamente”, de manera más profunda, la conducta de masa. De ahí que, de acuerdo a Lindley Fraser, “la primera guerra mundial marcó la transformación de la propaganda de un oficio o arte en una ciencia” (citado por Arbátov, 1974, p. 171). Las actividades propagandísticas y las experiencias acumuladas por Bernays no cayeron en saco roto, sentaron las bases del ideario de un nuevo orden en el mundo de los negocios y en la esfera política. Para Bernays (2016) la alfabetización universal vino a uniformar el pensamiento “sin el menor rastro” de originalidad, lo que él llamó “sellos de goma” que describe como imágenes idénticas duplicadas en la mente de millones de personas. Dicho proceso de alfabetización le llamó la atención y le sirvió de modelo para plantear la posibilidad de “guiar” a las masas implantando



en su mente la misma imagen y lograr una respuesta colectiva al recibir todos el mismo estímulo detonador y producir un efecto masivo al diseminar “las ideas a gran escala en el sentido amplio de un proyecto organizado para extender una creencia o una doctrina en particular” (Bernays, 2016, p. 44).

Como escribiera años después el filósofo francés Jaques Ellul, ya no es necesario “obligar” directamente a cierto número de personas “a actuar de un modo determinado”, ahora sólo “se busca un truco psicológico que provoque la reacción correspondiente. Este truco psicológico los propagandistas lo califican de estímulo... No se trata ya de la difusión de ideas, sino de la difusión de estímulos.” (citado por Arbátov, 1974, p. p.180).

Con la llegada de la Revolución Industrial, liderada por la nueva clase social emergente, la burguesía industrial, crece de manera exponencial el proceso de industrialización gracias a los adelantos tecnológicos y científicos. La concentración de capital en pocas manos alcanza proporciones gigantescas sin precedente. El nuevo sistema de fabricación mecanizada trae consigo un aumento de la producción de mercancías y, tal como apunta el profesor Hermann Levy en su obra *Monopolios, carteles y trust*, la concentración “representa un aumento tan enorme de la oferta de mercancías, que su venta lucrativa es posible, sólo a condición de un aumento extraordinario de la demanda, pues, en caso contrario, esa abundancia de productos rebaja los precios a un nivel desventajoso para la nueva fábrica...” (citado por Lenin, 1975, p. 27).

De ahí que, una vez los capitalistas industriales acaparan el mercado interior, “el grado de concentración” a que habían llegado los obliga, de acuerdo a V. I. Lenin (1975), a seguir el camino de la conquista del mercado mundial y “la lucha por las colonias” (págs. 96, 97). En este proceso de expansión económica de los monopolios estadounidense en busca de nuevos mercados se une, tal como dice E. Dobrescu, la “fuerza del Estado”, conformando “un mecanismo único” que se consolida hasta convertirse en una sólida relación *político-económica* (Boccaro, 1970, págs. 71, 73). Relación que se complementa con la “*institución*



militar” constituyendo un triángulo de poder de consecuencias trascendentales. Como afirma Mills Wright (1987): “En la sociedad norteamericana, el máximo poder nacional reside ahora en los dominios económico, político y militar” (p. 13).

Ello es así, ya que, para los hombres de negocios estadounidenses, de acuerdo a Richard J. Barnet (1985), “los intereses expansionistas de las corporaciones, primordialmente las grandes corporaciones, son idénticas al interés nacional” (p. 226). Intereses expansionistas y de hegemonía global que se acrecientan finalizada la segunda guerra mundial_producto del enfrentamiento ideológico, económico y geopolítico entre Estados Unidos y la Unión Soviética denominado “*guerra fría*” (1945-1989). En esta confrontación las técnicas propagandísticas acumuladas en las dos guerras mundiales se dirigen, esta vez, a convencer sutilmente a la opinión pública para que prevalezcan los intereses económicos, políticos y culturales de los centros de poder occidental.

La guerra psicológica se convierte en una herramienta estratégica para influir en el pensamiento público utilizando mensajes cargados de estereotipos, estímulos emocionales, desinformación, entre otras tácticas empleadas. Para lograr tal objetivo, de acuerdo a David Wise (1976), el gobierno estadounidense contaba con un “aparato de relaciones públicas” que entregaba a los medios informativos “esas verdades oficiales que desea que reciba el público” (p. 33), ya que, sobre política exterior, comenta Wise, las élites del poder estadounidense son del criterio “que el ciudadano corriente no está preparado para entender los complejos temas de la guerra y la paz. A partir de esta actitud no hay sino un corto paso para justificar el engaño al público” (p. 51).

Por otro lado, en la lucha por “contener” la “*expansión comunista*”, las grandes corporaciones estadounidenses en contubernio con el gobierno, además de exportar excedente de mercancías y de capitales a nivel global, exportaron un sistema social y cultural conocido como “*estilo de vida americano*” (*American Way of Life*). El mismo, de acuerdo a Francois Perroux, consiste en un “*ambiente cultural*” planificado y establecido por las



grandes corporaciones como estrategia psicológica para que el consumidor asuma los valores y estereotipos capitalistas y poder vender sus “*productos culturales*” en todo el mundo (citado por Cazeneuve, 1977, p. 77). La estrategia comercial es implantar, a nivel mundial, cual si fuera un chip, un modelo cultural que configure un patrón de comportamiento con el objetivo de uniformar ideas, creencias y costumbres y, de este modo, construir una unidad cultural universal.

Pensamiento único que define muy bien Erich Fromm (2019) cuando afirma: “el hombre moderno se halla en una posición en la que mucho de lo que él piensa y dice no es otra cosa que lo que todo el mundo igualmente piensa y dice; olvida que no ha adquirido la capacidad de pensar de una manera original” (p. 123). Ello se debe, según Fromm, a que el individuo es un ser social que siente miedo al asilamiento. Miedo de no ser igual a los demás, ya que, si se transforma “en individuo, está solo y debe enfrentar el mundo en todos sus subyugantes y peligrosos aspectos” (págs.. 43, 52). Por lo tanto, ante el estado de alienación en que se encuentra el individuo y la pérdida de su identidad termina empeñando su libertad para lograr confianza y aceptación al tener el mismo pensamiento de todos (p. 46).

En este escenario el individuo no elige de acuerdo a un criterio racional sino a estímulos emocionales planificados y estructurados por las grandes empresas multinacionales de las comunicaciones. La estrategia fundamental es provocar de manera activa un consumo hedonista compulsivo. De ahí que, la necesidad irresistible que tienen las personas de gastar el dinero que no tiene se logra con éxito, de acuerdo a Vance Packard (1985), gracias a los estudios sobre el psicoanálisis de masa realizados por los persuasores profesionales para “descubrir nuestras ocultas debilidades con la esperanza de influir de modo más eficaz en nuestro comportamiento” (p. 11). El objetivo es provocar “en la gente necesidades de las que todavía no tenía conciencia” y, de esta modo, estimular el consumo de artículos que no necesita (págs. 27, 28).



Para Erich Fromm (1975) la sociedad capitalista “descansa económicamente en el hecho del consumo total, absoluto y siempre creciente”. Razón por la cual “la industria fuerza a la gente con todos los medios de la seducción a consumir más” y que el consumidor tenga, al momento de la elección de un artículo, “la vivencia de la libertad y el poder” (págs.. 38, 41). Este proceso de *aculturación* como forma de dominación se logra gracias al bombardeo cotidiano de símbolos e imágenes que se transmiten una y otra vez en los medios de comunicación. Símbolos culturales que comunican ideas, opiniones, formas de vestir (moda), qué comer, etc. transmitidos a través de los anuncios publicitarios, las producciones cinematográficas, los videos musicales, el deporte, los superhéroes de *comics*, etc. Estilo de vida que tiene un impacto en el público y constituye un referente de “*bienestar*” para la población de los *países periféricos*.

Con la nueva etapa de la globalización, que se desarrolla a partir de la segunda mitad del siglo XX, surge un nuevo orden mundial de la información y la comunicación consecuencia de la consolidación y la expansión del sistema capitalista. El impacto global de internet y las innovaciones de las grandes empresas tecnológicas con una vasta red dominante (Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, Tik Tok) han jugado un papel extraordinario en la economía capitalista, al facilitar los flujos comerciales y financieros de las corporaciones multinacionales occidentales. Convirtiendo el mundo en un mercado global sin fronteras geográficas, culturales ni políticas.

De igual manera, las nuevas aplicaciones tecnológicas, han facilitado, a los centros de poder, la manipulación de la opinión pública con el fin de desestabilizar gobiernos y figuras políticas en cualquier país del mundo. Para tal propósito, difunden videos, audios o fotografías fraudulentas, etc. (*fake news, deepfake*) con el propósito de difamar la honorabilidad de una persona pública. Incluso, propagan en redes sociales creencias supremacistas cargadas de odio y frustración contra otras etnias con el fin de provocar manifestaciones y actos de violencia en las calles. La gente frustrada, de acuerdo a J. A. Brown (2004), “necesita odiar porque el odio, cuando se comparte con otros, es la emoción



que más une” (p. 138). Hitler, por ejemplo, utilizó como estrategia propagandística en su campaña política ideas antisemitas que avivaron viejos sentimientos de frustración y odio hacia el pueblo judío. Frustración y odio que se tradujo, a lo interno de Alemania, en persecución, despojo y exterminio.

Por otro lado, conocer los datos personales que los usuarios divulgan en las redes sociales tienen un valor estratégico en el *marketing* político, ya que, a través de dicha información, se puede conocer el pensamiento y las preferencias de los votantes. Estos estudios lo realizan compañías consultoras transnacionales, las cuales se valen de algoritmos para analizar y procesar, sin autorización del usuario, los perfiles personales que reciben de las redes sociales (Big data) hasta transformar estos datos en información “útil” que luego es vendida y usada como pieza clave para manipular a los votantes en los procesos electorales. De ahí, el valor mercantil invaluable que tiene el perfil social de los usuarios para el *Big Tech*. Como apunta Shoshana Zuboff (2020): la actual corporación capitalista de la vigilancia, refiriéndose a dichas compañías, de manera unilateral, han traducido en datos nuestras vidas “para su reconversión en medios destinados a nuevas formas de control social, todo ello al servicio de intereses de otros” (p. 73).

Tal es el caso, por ejemplo, de la compañía británica Cambridge Analytica, la cual fue señalada de comprar y emplear los datos privados de los usuarios de Facebook para influir en las elecciones presidenciales estadounidense de 2016 con el fin de favorecer a Donald Trump. Para tal efecto, enviaban publicidad negativo y *fake news* contra Hillary Clinton dirigida “a un público específico”. Igualmente, fue acusada de propagar “contenidos tan vitriólicos como polémicos que intentaban dividir a los americanos” (Frenkel, 2021, p. 132). Se le tilda, también, de haber jugado un rol decisivo en el Brexit para que el Reino Unido se saliera de Europa. Letitia James, Fiscal General del estado de Nueva York acusó a Facebook de “utilizar su poder” para “sacar provecho de los usuarios y ganar miles de millones convirtiendo los datos personales en un producto sumamente rentable” (citado por Frenkel, 2021, p. 16).



Como se puede advertir, las élites han buscado siempre la manera de convencer al pueblo con mensajes manipulativos, nunca con la verdad. Ello ha sido así en todas las épocas. Igualmente, en todas las épocas ha sido clave, para manipular a la gente, conocer su pensamiento con el fin estratégico de enviar mensajes emotivos que hagan conexión con sus valores y creencias. De igual manera, se siguen utilizando, hoy en día, las viejas tácticas (la desinformación, la mentira, el miedo) para llegar a la “*mente colectiva*” de manera sutil con el objetivo de crear lo que en psicología se llama disonancia cognitiva y poder cambiar el pensamiento del auditorio. La estrategia, para los que actúan en la sombra, es anular la voluntad y conseguir que el individuo, sin que se percate, acepte como propia las opiniones de terceros. Logrando decidir por las personas sin la participación de las personas. Estamos, pues, inmerso en un escenario casi surrealista preñado de ficción donde parece verdad lo que no es, y la verdad que parece irrefutable dudamos que lo sea.

Posiblemente, la novela distópica *1984*, de George Orwell (1984), publicada en 1949, nos ayude a entender el mundo en que vivimos, al encontrar algunas analogías con la realidad actual. En este sentido, se puede afirmar que el mundo del futuro de Orwell está aquí, cada día con más fuerza. En su obra describe una sociedad controlada por una burocracia omnipresente que espía secretamente a todos los ciudadanos y emite mensajes ficticios con el propósito de ejercer el control social. Incluso, esta burocracia conocida como el Hermano Grande podía cambiar un acontecimiento histórico con sólo negar los hechos, y si todos “*aceptaban*” la mentira, si todos repetían lo mismo “entonces la mentira pasaba a la historia y se convertía en verdad” (Orwell, 1984, p. 41). Esta manera que relata Orwell de controlar la voluntad de la población reemplazando el mundo real con fantasía y mentiras ha dejado de ser, en nuestro tiempo, una ficción para convertirse en “*realidad*”: La telepantalla que utilizaba el Hermano Grande para observar y controlar secretamente a las personas lo ejerce, en la actualidad, internet.

Lo cierto que, los nuevos paradigmas tecnológicos de la información y los avances científicos sobre la psicología de masas han permitido, a los centros de poder, crear nuevas



formas de “convencer” al público valiéndose de técnicas sofisticadas. Esto fue lo que descubrió Edward Bernays, a principio del siglo XX, con la manipulación de la población estadounidense para que entrara a la Primera Guerra Mundial, convirtiéndola en el conejillo de india experimental para, posteriormente, manipular a las masas a escala planetaria: “Si logramos comprender el mecanismo y los resortes de la mentalidad colectiva, ¿acaso no podríamos controlar a las masas y movilizarlas a voluntad sin que ellas se dieran cuenta?... La manipulación consciente, inteligente, de las opiniones y los hábitos organizados de las masas juega un rol crucial en una sociedad democrática. Quienes manipulan ese mecanismo social imperceptible forman un gobierno invisible que realmente dirige el país” Edward Bernays (2016, págs. 22, 24).

Conclusión

En el artículo se destaca cómo las élites, desde la antigua Grecia, buscaron la manera de controlar la participación efectiva y genuina de las masas en la toma de decisiones con el fin velado de que prevalecieran sus intereses. Dichas decisiones se debatían en el ágora donde se congregaban, para tal fin, alrededor de cinco mil ciudadanos conformados, únicamente, por hombres libres mayores de 20 años. Con el desarrollo de la democracia y el surgimiento del pensamiento político moderno durante el siglo XX, la libertad y la igualdad fueron catalogadas como derechos inalienables y universales del individuo. Principio de igualdad que le concedió a toda la población, sin importar sexo, creencia religiosa y condición social, elegir a sus representantes por medio del voto secreto. De ahí que, con las nuevas reglas del juego de la democracia moderna, conseguir una representación pública implicaba ganar por medio del sufragio popular.

Por lo tanto, para alcanzar el poder y mantener el *status quo* los políticos contemporáneos, al igual que hacían los sofistas, buscan, a cualquier costo, crear corrientes de *opinión pública* por medio de afirmaciones engañosas con apariencia de verdad. Ello implica, no sólo la apariencia de la verdad del discurso sino la apariencia de la verdad del



candidato. Respecto a este último aspecto, el marketing político ha jugado un papel fundamental, al crear una imagen artificiosa del candidato, logrando moldear, muchas veces con éxito, un nuevo estereotipo del aspirante con la ayuda de los Mass media.

De modo que, controlar el pensamiento de las personas por medio del miedo, la mentira y el engaño planificado constituye, en la actualidad, más que una estrategia, una profesión científica: Crear un “*mundo ideal*” alterando la realidad es el nuevo paradigma de nuestro tiempo.

Referencia Bibliografías

- Arbátov, G. (1974). *El Aparato de Propaganda Político e Ideológico del Imperialismo*. Traducido del ruso por O. Razinkov. Buenos Aires: Editorial Cartago
- Barahona, P. (2008). *Historia de Grecia. Día a día en la Grecia Clásica*. España: Editorial Libsa.
- Barnet, R. J. (1985). *Guerra Perpetua*. Colección Popular, 127. México, D. F: Fondo de Cultura Económica S.A.
- Bernays, E. (2016). *Propaganda. Cómo manipular la opinión en democracia*. Traducción Albert Fuentes. Prologo Normand Baillargeon. Argentina: Editorial Melusina, S. L.
- Berrio, J. (1983). *Teoría Social de la Persuasión*. Barcelona: Editorial Mitre.
- Boccaro, P. y otros (1970). *Capital Monopolista de Estado*. Colección 70. México, D. F: Editorial Grijalbo, S. A.
- Brown, J. A. C. (2004). *Técnicas de Persuasión*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Cazeneuve, J. (1977). *El Hombre Telespectador*. Colección Punto y Línea. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S. A.
- Cicerón, M. T. (1991). *Sobre la República*. Introducción, Traducción, Apéndice y Notas de Álvaro D´ors. Editorial Gredos, S.A.
- Cicerón, M. T. (1991). *El Orador* (a Marco Bruto), Traducción de Marcelino



Menéndez Pelayo. Madrid: Alianza Editorial.

- Cicerón (1997). *La Invención Retórica*. Introducción, traducción y notas de Salvador Núñez. Madrid: Editorial Gredos, S. A.
- Cicerón (S/F). *Las Leyes*. Chantal López y Omar Cortés. Libro Tercero.
- Ellul, J. (1969). *Historia de la Propaganda*. Venezuela: Monte Ávila Editores C.A.
- Frenkel, S. y Kang C. (2021). *Manipulados. La batalla de Facebook por la dominación mundial*. Traducción por Juan Rabasseda Gascón, Teófilo de Lozoya y Efrén del valle Peñamil. Panguin Random House Colombia: Grupo Editorial, S. A. U.
- Fromm, E. y otros (1975). *La Sociedad Tecnológica. ¿Camino hacia el desastre?* Venezuela: Monte Ávila Editores C.A.
- Fromm, E. (2019). *EL Miedo a la Libertad*. México: Ediciones Culturales Paidós, S. A.
- Giner, S. (1979). *Sociedad Masa: Crítica del Pensamiento Conservador*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hitler, A. (2013). *Mi Lucha*. Medellín, Colombia: Casa Editora Sigfrido.
- Le bond, G. (1983). *Psicología de las masas*. Traducido por Alfredo Guera Miralles. España: Ediciones Morata, S. A.
- Lenin, V. I. (1975). *El Imperialismo, fase superior del capitalismo*. Colección 70. México, D.F: Editorial Grijalbo, S.A.
- Marcovic, M. y otros (1975). *La Sociedad Tecnológica*. Venezuela: Monte Ávila Editores C.A.
- Marcuse, H. (1984). *La Agresividad en la Sociedad Industrial Avanzada*. Traductor: Juan Ignacio Sáenz-Diez. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Mills W. (1987). *La Élite del Poder*. Traducción de Florentino M. Torner y Ernestina de Champourcin. México: Fondo de Cultura Económica, S. A.



- Orwell, G. (1984). *1984*. Colección Destino, Volumen 54. España: Ediciones Destino.
- Packard, V. (1985). *Las Formas Ocultas de la Propaganda*. Traducción de Martha Mercader de Sánchez-Albornoz. México: Editorial Sudamericana, S. A.
- Pina Polo, F. (2019). *Idea y práctica de la democracia en la Roma republicana*.
Revista Gerión de Historia Antigua, 37/2, 379-397.
- PLATÓN (1970). *Apología de Sócrates, Critón, Fedón, Gorgias*. Editora Nacional, S. A.
México D. F.
- PLATÓN (1983). *El Banquete, Fedón, Fedro*. Ediciones Orbis, S. A. Barcelona, España.
- PLATÓN (1984). *La República o El Estado*. Editorial Espasa-Calpe, S. A.
Colección Austral N° 220
- VIVES, Juan Luis (1977). *Introducción a la Sabiduría*. Buenos Aires, Edición Aguilar.
- WISE, David (1976). *La Política de la Mentira en Estados Unidos*. Editorial La Pléyade, Buenos Aires.
- WOLFF, Werner (1962). *Introducción a la Psicología*. México, Fondo Cultural Económica.
- ZUBOFF, Shoshana (2020). *La Era del Capitalismo de la Vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Traducción por Albino Santos Mosquera. Editorial. Planeta, S. A. Paidós, Barcelona, España.



FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LAS CONDUCTAS ADAPTATIVAS DE NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN COLÓN, PANAMÁ

STRENGTHS AND WEAKNESSES OF ADAPTIVE BEHAVIORS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN COLÓN, PANAMA

Simón Barrera Ávila

Profesor de la Facultad de Psicología de Centro Regional Universitario de Colón. Panamá

Correo: saimon2171@hotmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5323-4378>

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4113>

*Autor de correspondencia: saimon2171@hotmail.com

Fecha de recepción: 10/03/2023 / Fecha de aceptación: 21/06/2023

Resumen

La conducta adaptativa es un conjunto de habilidades que presentan los seres humanos requerida para la vida diaria, dentro de contextos diferentes, por lo que puede convertirse en debilidad o fortaleza. Este artículo pretende estimar la valoración de fortalezas y debilidades como aspecto estratégico de fortalecimientos de las habilidades adaptativas de niños y adolescentes con discapacidad intelectual. El presente estudio se realizó en la ciudad de Colón, Panamá, mediante un diseño exploratorio y longitudinal con medición realizada a un solo grupo, con el fin de analizar los datos de los resultados cuantitativo. Participaron 51 niños y adolescentes con discapacidad intelectual del Instituto Panameño de Habilidad Especial de la provincia de Colón (IPHE). A cada madres y cuidadores de los estudiantes, se aplicó la prueba de sistema de Evaluación de la Conducta y Habilidades Adaptativas (Harrison 2013; Oakland, 2013, ABAS II). para valorar fortalezas y debilidades. Este trabajo aspira convertirse en un instrumento viable para educadores, padres, cuidadores y profesionales y así mejorar los programas de educación inclusiva de las personas con discapacidad intelectual

Palabras Clave: fortaleza, debilidad, conductas adaptativas, discapacidad intelectual



Abstract

Adaptive behavior is a skill group that human beings show, which are required for daily life within different surroundings. In consequence, can lead the way to a weakness or a strength. This article pretends to estimate the evaluation of strengths and weaknesses in life as a strategic aspect of strengthening adaptive skills of kids and teenagers with intellectual disabilities. The actual study was performed in Colon, Panama, using exploratory and longitudinal design for a only group investigation with the purpose to analyze the quantity data. 51 kids and teenagers with intellectual disabilities from Panamanian Institute of Special Habilitation of Colon (IPHE) take part in this investigation. Every mother and caregiver of students were applied the Evaluation System of Behavior and Adaptive Skill Test (Harrison 2013; Oakland, 2013, ABAS II) in order to value the strengths and weaknesses. This work strives to become a viable tool for educators, parents, caregivers and professionals, in order to develop better inclusive education programs for people with intellectual disabilities.

Keywords: Strength, Weakness, Adaptive Behavior, Intellectual. disabilities

Introducción

En décadas pasadas existía una marcada confianza en el uso de las pruebas psicométricas para el diagnóstico y evaluación del cociente intelectual (CI) Sin embargo, las investigaciones no parecían ofrecer resultados viables al conocimiento e intervención de las necesidades individuales de las personas con discapacidad intelectual (Asociación Americana Retraso Mental [AARM], 2000). Los hallazgos solamente se centraban en habilidades cognitivas del individuo como una característica, dejando a un lado otras habilidades importantes requeridas por el contexto de la vida diaria (Verdugo, 2000).

A razón de esa situación surge un nuevo movimiento en las investigaciones a favor de intervención o apoyo a la persona con discapacidad intelectual, esto considerando aspectos personales y ambientales que pudieran cambiar o variar y no limitarlas a un resultado de coeficiente intelectual. Ese nuevo enfoque se convirtió en una mejor salida funcional para los profesionales y familiares de las personas con discapacidad intelectual (Verdugo, 2000). En este sentido, los conceptos de retraso mental a discapacidad intelectual han evolucionado lentamente, desde una



predominancia de los criterios psicométricos que exclusivamente tenían en cuenta el C.I. (ejemplo: un funcionamiento intelectual por debajo de la media se refiere a la obtención de puntuaciones de 70/75 o inferiores en medidas estandarizadas de inteligencia), hasta incorporar más o menos explícitamente los aspectos de adaptación social ("el retraso mental, un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media que resulta o va asociado con déficit de conductas adaptativas y que se manifiesta durante el periodo de desarrollo"). (Grossman, 1983, citado por Verdugo, 2021.pag. 36).

Fue durante el periodo del año 2010, cuando aparece una nueva terminología conocida como discapacidad intelectual y se elimina definitivamente el concepto de retraso mental. (Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AAIDD], 2011, p. 7). Los expertos coinciden en que esta nueva definición está basada en una limitación significativa en el funcionamiento intelectual y en las conductas y habilidades adaptativas en las áreas conceptuales, sociales y prácticas (Verdugo, 2021. pp. 36).

Es importante mencionar que dicho término constituye un problema poco estudiado y cuantificado en América Latina (Lazcano et al, 2013, p. 204.). A partir de la fecha mencionada anteriormente, las investigaciones se orientaban en ampliar aspectos de análisis de puntos fuertes y débiles de las personas con discapacidad intelectual, pues esto permitía conocer sobre la alta consistencia de las habilidades adaptativas de las personas con dicha discapacidad, lo cual constituiría probablemente una descripción más próxima de la conducta adaptativa del evaluado y no verlo solamente en término general (Harrison, 2013; Oakland, 2013).

Cabe señalar que, a partir del surgimiento señalado arriba, se promueve el desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación y la investigación avanza sustancialmente en la comprensión de la discapacidad intelectual basada en la conducta adaptativa, sin embargo, los instrumentos de evaluación y los estándares profesionales para el diagnóstico aún no se han podido consolidar al proceso de cambio conceptual (Harrison, 2013, p. 31).



La investigación sobre el análisis y tratamiento de personas con discapacidad intelectual basada en las debilidades y fortalezas requiere aún de mucha exploración, es por eso que este trabajo no pretende desmeritar el uso de las pruebas de inteligencia, porque también forman parte integral de la evaluación y diagnóstico de las personas con discapacidad intelectual. No obstante, consideramos que los estudios de Harrison son necesarios para enriquecer las prácticas profesionales que puedan determinar posteriormente un mejor apoyo y enseñanza a las personas con discapacidad intelectual en todo ámbito de la vida diaria y no solamente en un área específica. Esto se logra adaptando las investigaciones a los puntos débiles y puntos fuertes, basándose en las necesidades de las personas con discapacidad intelectual con otras habilidades. Según Oakland y Harrison (2013, pág. 107), en el entrenamiento de una persona puede verse afectada la motivación de aprender o participar cuando se centra únicamente en el déficit y no se tiene en cuenta las habilidades por la que muestra más interés. Sin embargo, cabe resaltar que las habilidades desarrolladas en otras áreas pueden favorecer otros contextos de la vida diaria, como la motivación (Harrison, 2013, p.197).

Es importante mencionar que en Latinoamérica se hace más énfasis en la discapacidad y no en las habilidades funcionales que puede presentar una persona con condiciones especiales; Cabe mencionar que en Panamá, después de muchos años de emplear los criterios único de coeficiente intelectual para la evaluación y diagnóstico de discapacidad intelectual, en la actualidad a partir de los años 2015, se incluye el concepto de habilidades adaptativas para el diagnóstico de persona con discapacidad

(https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/27761_B/Gacet).

¿La evaluación de las fortalezas y debilidades de habilidades adaptativas favorece el desenvolvimiento y la funcionalidad de la vida diaria de las personas con discapacidad intelectual? Este estudio pretende crear un programa estratégico de apoyo enfocado a los fortalecimientos de las conductas y habilidades adaptativas de las personas con discapacidad intelectual.



Material y método

Al inicio de la investigación se emplearon la carta de consentimiento informado y el formato para el seguimiento. El estudio fue realizado en Colón, Panamá, con 51 niños y adolescentes entre 11 a 18 años diagnóstico con discapacidad de intelectual del Instituto Panameño Habilitación Especial (IPHE), de los cuales el 66.5% eran varones y un 33.5% mujeres. En la recolección de datos se practicó las siguientes técnicas: una entrevista breve a los padres, educadores, psicólogos sobre el manejo y enseñanza de las conductas y habilidades adaptativas de los niños y adolescentes con discapacidad intelectual del IPHE.

La otra herramienta utilizada fue la prueba de Evaluación de la Conducta y Habilidades Adaptativa ABAS -II, en su versión en español (Oakland, 2013; Harrison, 2013), una prueba normativa empleadas para evaluar la conducta y la habilidad adaptativa de las personas entre 0 y 89 años.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba de Evaluación de la Conducta Adaptativa ABBAS – II (Harrison, 2013; Oakland, 2013) tiene como objetivo proporcionar una forma estratégica de evaluación y análisis para fortalecer las habilidades adaptativas de las personas con discapacidad intelectual en distintas áreas y contextos de su vida. Fueron nueve subáreas que se pudo evaluar de los estudiantes con discapacidad intelectual: comunicación, utilización de los recursos comunitarios, habilidades académicas funcionales, autodirección, social, ocio, vida en el hogar, salud y seguridad (el motivo por el que no incluimos las subáreas de empleo fue porque los participantes no estaban laborando).

Según los estudios de Harrison & Oakland (2013) esta escala puede ayudar a cuantificar áreas adaptativas que exigen algunas clasificaciones internacionales para el diagnóstico de la



discapacidad intelectual. La AAIDD (2010) y los estudios realizados por Harrison & Oakland (2013) coinciden en la importancia de analizar los puntos débiles y fuertes de las personas con discapacidad intelectual en las diferentes áreas adaptativas, porque permite a los profesionales, los cuidadores y los familiares ampliar el grado en que un sujeto puede ser capaz de cuidarse a sí mismo y de relacionarse con otro en el transcurso de la vida diaria y así diseñar un programa de apoyo (Harrison, & Oakland 2013).

De la prueba realizado a niños y adolescentes con discapacidad intelectual del Instituto Panameño Habilitación Especial (IPHE) se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1.

Índice del Área Conceptual de las Habilidades Adaptativas de la Comunicación

Índice	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	27	52.94
Bajo	8	15.69
Medio-bajo	4	7.84
Medio	9	17.65
Medio-alto	2	3.92
Alta	1	1.96
Total (n=51)	51	100.00

La Sumatoria de los porcentajes de las debilidades y fortalezas de los estudiantes con discapacidad intelectual, los resultados obtenidos revelan que el 76.47 % de los encuestados presentaron índice de debilidades en las habilidades adaptativas de comunicación. A pesar de que los puntajes favorecen los grados de debilidad, existe un 23.53 % que hace inferencia de cierta fortaleza en las funciones de las habilidades de la comunicación, o sea, estos estudiantes con discapacidad intelectual pueden lograr establecer una conversación y proporcionar o facilitar una respuesta durante la interacción con otro en la actividad de la vida diaria. Esta tendencia coincide con los estudios de Harrison (2013), quien sostiene que es necesario valorar los puntos fuertes y



débiles de una persona para conocer si puede relacionarse con otras personas en las actividades de la vida diaria.

Figura 1.

Habilidades Adaptativas de la Comunicación

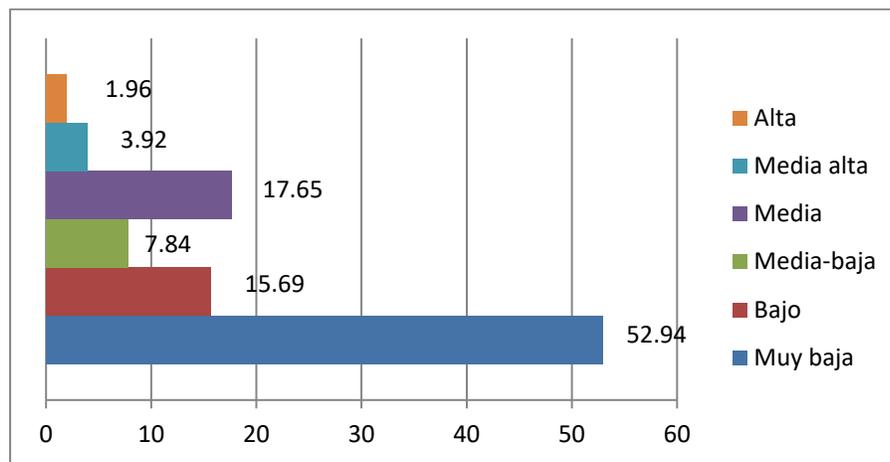


Tabla 2.

Índice del Área Habilidades Adaptativas Académicas

Índice	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	43	84.32
Bajo	2	3.92
Medio-bajo	4	7.84
Medio	2	3.92
Total(n=51)	51	100.00

La Sumatoria de los porcentajes de las debilidades y fortalezas de los estudiantes con discapacidad intelectual, revelan que el 96% de los participantes evidencia indicadores de debilidades en las habilidades adaptativas en el área académica, mientras que el 3.92 revelan indicadores de fortaleza. estos estudiantes con discapacidad intelectual pueden lograr aprender a leer y escribir y realizar operaciones matemáticas básicas



Figura 2.

Índice Habilidades Adaptativas Académicas

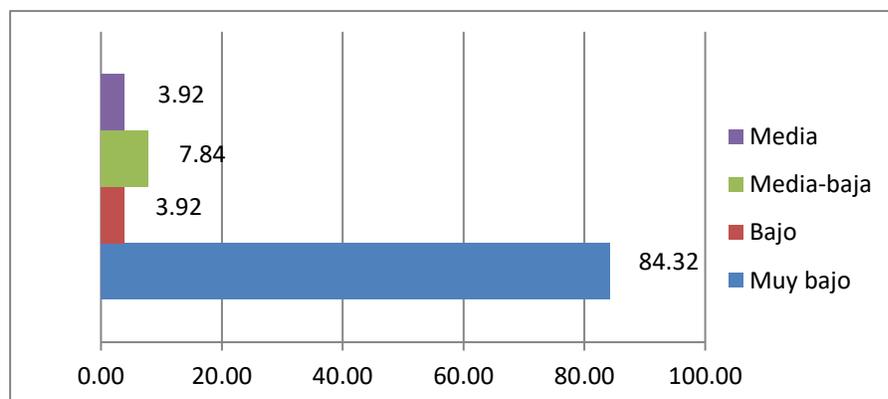


Tabla 3.

Índice del Área Conceptual de Autodirección

Índice	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	28	54.90
Bajo	2	3.92
Medio-bajo	8	15.69
Medio	9	17.65
Medio-alto	2	3.92
Alto	2	3.92
Total (n=51)	51	100.00

De acuerdo con la sumatoria de los porcentajes en la distribución de la muestra de los estudiantes con discapacidad intelectual, el 74.51 % refleja indicadores de debilidad en las funciones de las habilidades autodirección, mientras que el 24.49 % refleja indicadores de fortaleza en dichas funciones. Sin embargo, la diferencia de porcentaje deja en evidencia que también existe



un porcentaje significativo de estudiantes con discapacidad intelectual que puede desenvolverse tomando sus propias decisiones en circunstancias de la vida diaria.

Esta tendencia apunta a los planteamientos por Harrison & Oakland (2013), quienes sostienen que los estudios relacionados con evaluación, diagnóstico, clasificación e intervención con personas con discapacidad deben de requerir de un sin número de habilidades a la hora de hacerle frente a la demanda diaria y a las expectativas de su ambiente (Harrison & Oakland, 2013).

Figura 3.

Índice del Área Conceptual de Autodirección

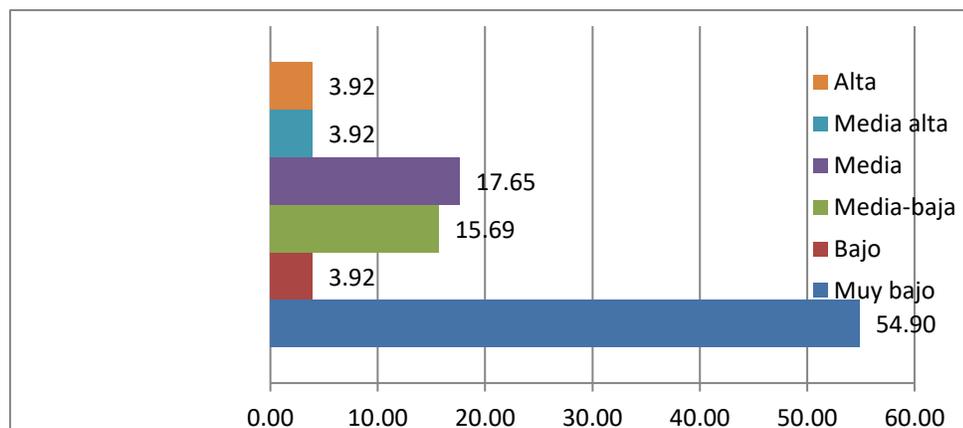


Tabla 4.

Índice de Área Ocio

Índice	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	25	49.02
Bajo	8	15.69
Medio-bajo	4	7.84
Medio	12	23.53
Media alto	1	1.96
Alto	1	1.96
Total (n=51)	51	100.00



La sumatoria de los porcentajes, los datos revelaron que un 69.55 % de estudiantes con discapacidad intelectual presenta debilidad en las áreas de habilidades de ocio, mientras que el 27.45 % presenta fortalezas en esa misma área. A pesar de la diferencia de porcentaje que favorece la debilidad de habilidades de ocio, también evidencia un porcentaje significativo en las habilidades de ocio de los estudiantes en las actividades de la vida diaria. Según los estudios de Harrison (2013), la habilidad de ocio puede incrementar significativamente la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.

Figura 4.

Índice de Ocio

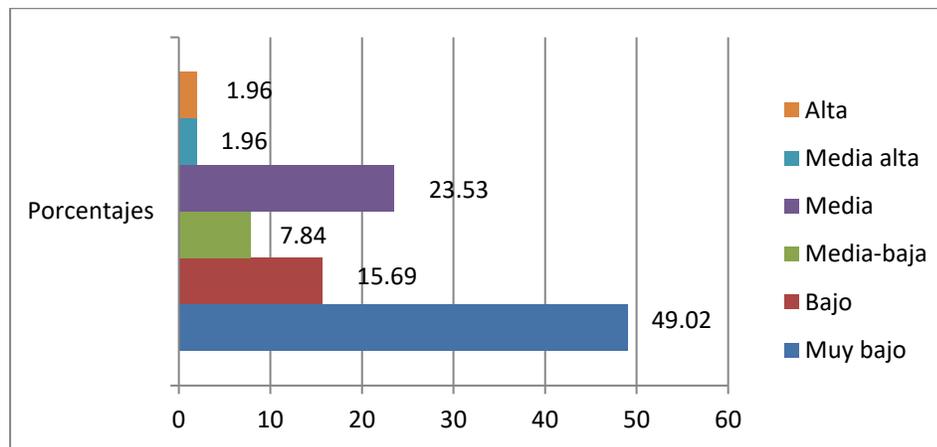


Tabla 5

Índice del Área de la Habilidad Adaptativa Social

Índice	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	19	37.26
Bajo	6	11.76
Medio-bajo	7	13.73
Medio	14	27.45
Medio-alto	5	9.80
Total (n= 51)	51	100.00



De acuerdo con la sumatoria de los porcentajes el 62.75 % estudiantes con discapacidad intelectual presentaron índices que evidencian indicadores de debilidades en las funciones de habilidades sociales, mientras que el 37.25 % evidencia indicadores de fortaleza en las funciones de la misma área, a pesar de que existe un mayor puntaje que favorece la debilidad en las áreas de las habilidades sociales, podemos observar que existe un porcentaje significativo en las fortalezas de dicha área.

Figura 5.

Índice del Área de la Habilidad Adaptativa Social

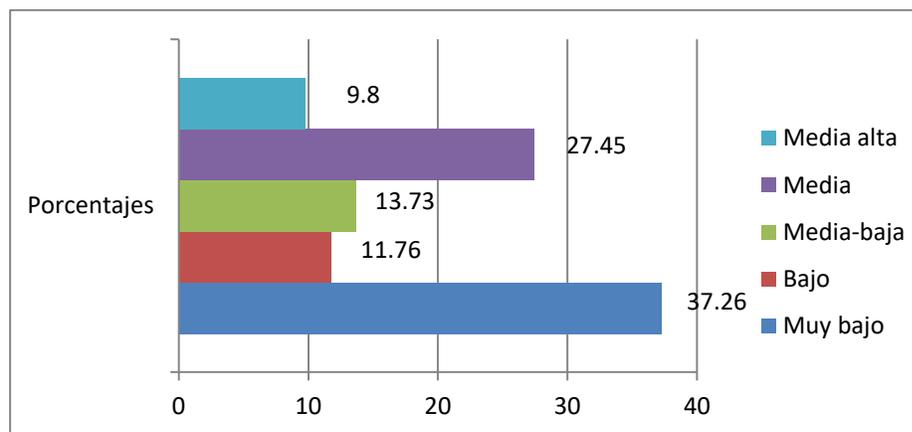


Tabla 6.

Índice de Habilidades Adaptativas de Salud y Seguridad

Índice	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	30	58.82
Bajo	9	17.65
Medio-bajo	2	3.92
Medio	7	13.73
Medio alto	3	5.88
Total (n=51)	51	100.00

La sumatoria de los porcentajes revelaron 80.39 % de los estudiantes con discapacidad intelectual presentaron índices indicadores de debilidades en las funciones de las habilidades de



salud y seguridad, mientras que el 19.61 % evidencia indicadores de fortaleza de estas. Aunque la diferencia favorece la debilidad en el área de salud y seguridad, el porcentaje bajo en esta habilidad denota que también existen habilidades en el área en cuestión en la población con discapacidad intelectual puede aprender a usar los servicios de salud y a recibir atención médica.

Figura 6.

Índice de Habilidades Adaptativas de Salud y Seguridad

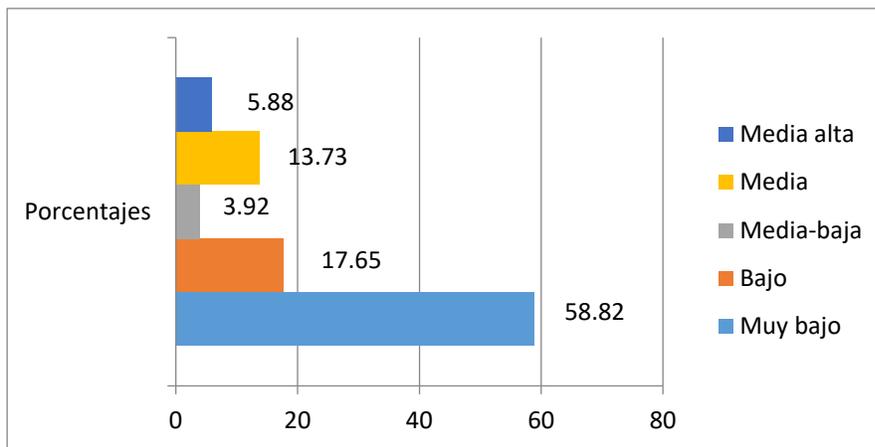


Tabla 7.

Índice de Área Utilidad de Recursos Comunitarios

Índice	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	29	56.87
Bajo	6	11.76
Medio-bajo	2	3.92
Medio	13	25.49
Medio alto	1	1.96
Total (n=51)	51	100.00

La sumatoria de los porcentajes evidenciaron que el 72.55 % de los estudiantes con discapacidad intelectual presentaron índices indicadores de debilidades en las funciones de las habilidades adaptativas en la utilización de los recursos comunitarios, mientras que el 27.45 %



evidencia indicadores de fortaleza en las funciones de habilidades de la misma. Como se observa, la fortaleza en esta área evidencia un puntaje menor pero representativo en esa población. Oakland y Harrison (2013, p.104) en sus estudios concluyen que poseer habilidades comunitarias mejora la calidad de vida y aumenta la participación, la independencia, la libertad y las opciones de las personas con discapacidad intelectual.

Figura 7.
Índice de Área Utilidad de Recursos Comunitarios

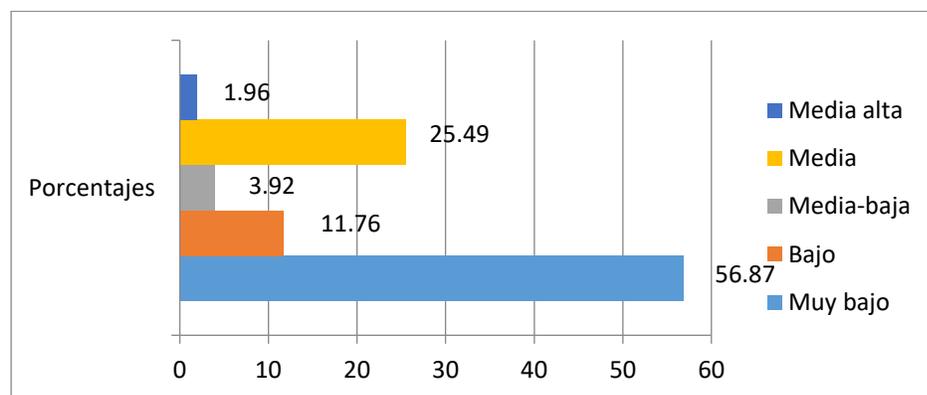


Tabla 8.
Índice de Área Práctica de Vida en el Hogar

Índice	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	7	13.72
Bajo	5	9.80
Medio-bajo	3	5.89
Medio	27	52.94
Medio-alto	5	9.80
Alto	4	7.84
Total (n=51)	51	100.00

La sumatoria del porcentaje revelan que el 29.42 % de los estudiantes con discapacidad intelectual presentaron índices de debilidad en las habilidades de vida en el hogar, mientras que el 70.58 % evidencia indicadores importantes de fortaleza en las funciones de las habilidades



mencionadas. Encontramos en esta habilidad (vida en el hogar) un mayor porcentaje que favorece esa área a diferencia de otras áreas de conducta adaptativas relacionadas con actividades de la vida diaria. Este análisis coincide con los estudios de Harrison (2013), quien sostiene que una vez que se identifique como importante para desenvolverse en el hogar, se permitirá determinar la profundidad que puede desarrollarse la persona para mejorar su déficit e incrementar el número de experiencia de aprendizaje en diferentes escenarios.

Figura 8.

Índice de Área Práctica de Vida en el Hogar

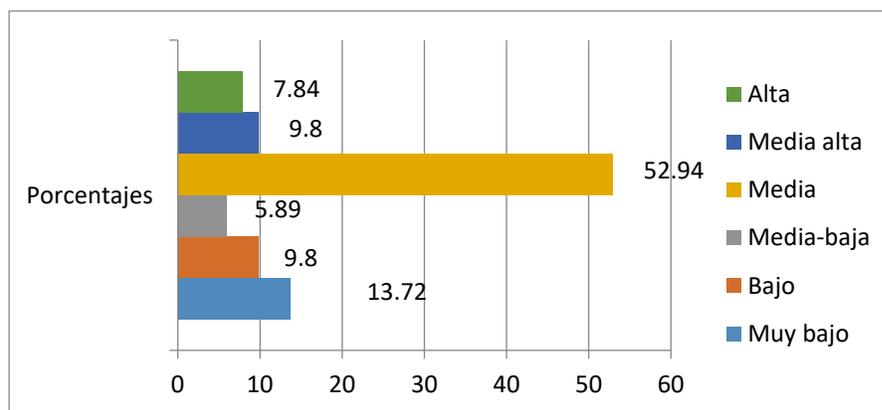


Tabla 9.

Índice del Área Práctica de Autocuidado

Índice	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	23	45.10
Bajo	6	11.76
Medio-bajo	6	11.76
Media	16	31.38
Total(n=51)	51	100.00

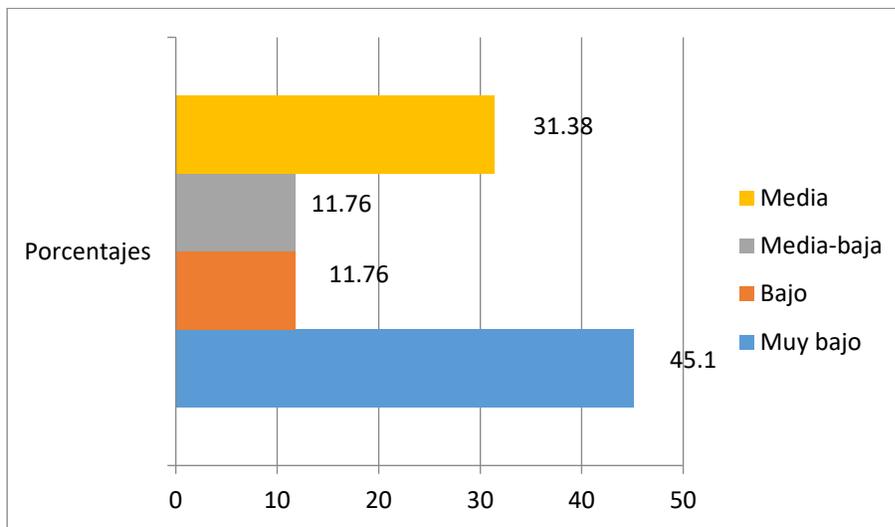
La sumatoria de los porcentajes revelan 68.62 % de estudiantes con discapacidad intelectual presentaron índices indicadores de debilidades de las funciones de autocuidado, mientras que el



31.38 % evidencia indicadores de fortaleza en estas habilidades. Aunque los porcentajes resaltan el porcentaje de debilidad en los estudiantes con discapacidad intelectual, existen porcentajes de fortalezas significativos en esa misma área.

Figura 9.

Índice del Área Práctica de Autocuidado



Discusiones

A pesar de las diferencias significativas de porcentaje de las fortalezas y debilidades en las áreas de habilidades adaptativas de los estudiantes con discapacidad intelectual, el mínimo de porcentaje de fortaleza evidencia la importancia de estas habilidades para sus funcionamientos en los diferentes contextos, coinciden con los estudios de Oakland (2013) y Harrison (2013), identificar los puntos fuertes y limitaciones de un área y otra permite la asistencia y planificación de otras áreas de conducta y habilidades adaptativas de las personas con discapacidad intelectual.



Referencias bibliográficas

- Fourneret & Fonseca (2019). Niños y Adolescente con dificultades de aprendizaje Elsevier, edición. España.
- Ferrer, R, & Torres, L. (2014). Análisis Comparativos entre el coeficiente intelectual y el Desempeño en una Tarea de Solución de Problemas. Pontificia Universitaria Javeriana de Bogotá
- Harrison, T. O. (2013). *Sistema, Evaluación de Conducta Adaptativa ABAS -II. TEA.* (Montero y Fernández, Trad). TEA edición. (Trabajo original publicado en 2008)
- Oakland, H. (2013). *Uso clínico de interpretación de Sistema de Evaluación de Conducta Adaptativas ABAS -II. TEA.* (Montero y Fernández, Trad). TEA edición. (Trabajo original publicado en 2008)
- Gómez, M. (2010). *Discapacidad Intelectual, Valoración y Uso ABAS –RC.* [Tesis doctoral, Universidad Burgo]. <https://www.ubu.es/>
- Grossman (1973) (citado por Verdugo 2021, pag.36). Discapacidad Intelectual, Definición, Diagnóstico, Clasificación y Sistemas de Apoyo 12. a Edición. Publicado: Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo. Edición Española.
- Ley decreto ejecutivo (2014). En GACETA OFICIAL N.º 27761-B PANAMÁ, R. DE PANAMÁ: (https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/27761_B/Gacet).
- Lazcano-Ponce et al. (2014) *Trastornos del desarrollo intelectual en América Latina* <https://www.scielo.org/article/rpsp/2013.v34n3/204-209>
- Márquez, E. (2011). Epidemiología, Manejo Integral de Discapacidad Intelectual. *Revista Salud Mental*, 34(5). Pag. 443 a 448 <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Marquez-Caraveo/pu...>
- Navas Macho, P. (2014). Las Conductas Adaptativas en Personas con Discapacidad Intelectual. España.



Schalock, R. L., Luckasson, R. y Tassé, M. J. (2021). Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos (12.^a edición) (M. A. Verdugo y P. Navas, traductores). Hogrefe TEA Ediciones.

Schalock, R. L., Luckasson, R., Tassé, M. J., & Verdugo (2018). A holistic theoretical approach to intellectual disability: going beyond the four current perspectives. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(2), 79–89. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.2.79>



ESTUDIO DE LA SUBCUENCA HIDROGRÁFICA DEL RÍO MATÍAS HERNÁNDEZ Y SUS INTERVENCIONES ANTROPOGÉNICAS

STATUS OF THE HYDROGRAPHIC SUB-BASIN OF THE MATIAS HERNANDEZ
RIVER AND ITS ANTHROPOGENIC INTERVENTIONS

Luis A. Camaño, Danilo I. Quintero

Universidad De Panamá. Panamá

correo: luisalbertogeo20@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2552-1485>

Universidad De Panamá. Panamá

correo: danioloisaac1659@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1194-4430>

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4114>

Autor de correspondencia: danioloisaac1659@gmail.com

Fecha de recepción: 23/03/2023 / Fecha de aceptación: 23/05/2023

Resumen

Las áreas aledañas al Río Matías Hernández presentan un marcado desarrollo urbano residencial y en menor escala industrial y comercial. Como es característico en otros sectores de la ciudad; urbanizaciones aledañas a las riberas del Río Matías Hernández, no descargan sus aguas servidas a la colectora más cercana, sin embargo, esas aguas son vertidas a tanques sépticos los que posteriormente descargan al río. Un problema que se acentúa, en la medida que el cuerpo receptor atraviesa las barriadas o urbanizaciones, es el botadero de basura a cielo abierto; las comunidades aledañas arrojar todo tipo de desechos sólidos y basura lo cual causa problemas de obstrucción en el flujo de del río y provoca que ciertos sectores sean propensos a las inundaciones. En otro sentido si atendemos al campo de estudio de esta investigación, observamos con claridad que el mismo se ciñe a lo que se conoce como “Unidad de Planificación Regional”, esto es “la cuenca”, en este caso en particular, la Cuenca del Río Matías Hernández; que tiene una superficie de 2,500 hectáreas aproximadamente y que alberga en su seno altas concentraciones de población urbana de diferentes estratos sociales, siendo que una de característica particular de la misma es que los tres cursos (alto, medio y bajo) se desarrollan enteramente dentro del área metropolitana de la ciudad de Panamá. También es importante señalar que este estudio logra relacionar los efectos que tiene la población en su diversidad de actividades que afectan el cauce, la ecología y la calidad del agua, lo que representa un modelo de



evaluación de la calidad de las aguas de un río, pero con la perspectiva más amplia e integral que caracteriza a la Geografía General como una ciencia social.

Palabras Claves: Topografía, Ecología, Afluente, Sedimento, Deforestación, Erosión, Vertiente, Urbanización, Inundaciones, Cauce.

Abstract

Those areas surrounding the Matias Hernandez River show a strong urban residential development as well as a commercial and industrial development at a much lower level. As characteristic in other areas in the city, residential developments surrounding the Matias Hernandez River do not pour their sewage into the closest sewer. Instead, they pour these into cesspools which eventually discharge into the river. This gets worse as the receiving sewer goes through residential areas and development and it has become an open ceiling garbage dump. The surrounding communities deposit all kinds wasted and garbage here which cause problems obstructing the river channel and flooding areas in certain section. In the other hand, if we observe the study fields of the research, we can see that it sticks to what is known as a "Regional Planning Unit", "The Basin". It refers to the Matias Hernandez River basin which cover about 2,500 hectares which harbors high concentrations of urban population from different social level. One of the most outstanding characteristics here is that the high, middle and low river channels develop entirely within the metropolitan area of the city of Panama. It is pertinent to point out that this study relates the effects of the population in their diversity of activities with the river, ecology, and water quality. This represents a model for the evaluation of a river water quality, but with a much wider and integral perspective which characterizes General Geography as a social science.

Keywords: Topography, Ecology, Effluent Sediment, Deforestation, Erosion, Slope, Urbanization, Floods, River Bed.

Introducción

La problemática ambiental en que se ve abocada el área metropolitana de la ciudad de Panamá, específicamente sobre la contaminación de las aguas de la Bahía de Panamá, ha resultado de una preocupación cada vez más extendida dentro de los diferentes gobiernos y municipios que se han sucedido, así también de la población en general, pero que a veces observa en forma apática, otras veces inconsciente, como día a día se acrecienta el estatus general de los ríos que atraviesan la ciudad de Panamá, como vertederos de todo tipo de sustancias nocivas, materiales sólidos y desechos que van minando paulatinamente



la calidad de agua, la flora y la fauna que estos ríos albergan. Este es el caso del Río Matías Hernández.

El Río Matías Hernández nace aproximadamente a cien (100) metros de altura snm en el Cerro Sonsonate en el área de la Urbanización Los Andes y recorre casi diez (10) kms dentro de la ciudad de Panamá, antes de desembocar en la aún contaminada Bahía de Panamá.

A simple vista el Río Matías Hernández pareciera presentar un mejor aspecto que otros ríos de la ciudad, como por ejemplo en su desembocadura, sin embargo, la urbanización acelerada a lo largo de su cuenca ha representado un elemento o factor negativo en la calidad de sus aguas y sus recursos bióticos.

El presente trabajo se enfocará en estudiar la cuenca hidrográfica del Río Matías Hernández, que nos permitirá la implementación de herramientas que conlleven a la conservación de los recursos naturales en el marco de la sustentabilidad ambiental, actividades que involucran a la comunidad, sembrando sensibilidad y consciencia sobre la importancia de cambiar los hábitos cotidianos y modos de percibir el medio ambiente.

Materiales y Métodos

Los materiales utilizados en la investigación son: la revisión bibliográfica, documentos cartográficos que incluyen mapas censales a diferentes escalas, mapas físicos y fotografías satelitales; junto a observaciones in situ de la subcuenca alta, media y baja del río Matías Hernández lo que permitió el conocimiento de las características físicas del río y las infraestructuras establecidas sobre sus márgenes, para así determinar las afectaciones antropogénicas.



El método utilizado es el conjunto de normas establecidas en el reglamento técnico DGNTI-COPANIT 35-200, que regula la descarga de afluentes líquidos directamente a cuerpos y masas de aguas superficiales y subterráneas.

El reglamento técnico, los límites máximos permisibles regulan los vertidos de efluentes líquidos provenientes de las actividades domésticas, comerciales e industriales que se descargan a cuerpos y masas de aguas superficiales y subterráneas en conformidad a las deposiciones legales vigentes en la República de Panamá. Además, permite proteger la salud de la población, el ambiente y preservar los recursos hídricos superficiales y subterráneos de la contaminación de las actividades antrópicas.

Contenido

1. Localización

1.1. Posición Geográfica (forma parte de las 34 subcuencas del Pacífico)

La cuenca del Río Matías Hernández está localizada entre la cuenca del Río Abajo al oeste y la cuenca del Río Juan Díaz al este. Forma parte de la cuenca 142 que incluye los ríos que se encuentran entre los ríos Juan Díaz y Caimito (véase mapas N° 1 y N° 2)

1.2. Nacimiento y Recorrido

El Río Matías Hernández tiene su nacimiento en el Corregimiento de Belisario Porras en el Distrito de San Miguelito, detrás de la Urbanización Los Andes N° 2, específicamente en las comunidades Altos de Bahai, Los Pueblitos y Villa Esperanza, a una elevación estimada entre los 90 y 100 m.s.n.m. del Cerro Sonsonate.

El Río Matías Hernández corre en dirección Noroeste, su pendiente es moderada y atraviesa una serie de barriadas y urbanizaciones densamente pobladas, tales como: Samaria, Nuevo Veranillo, Altos de la Pulida, el Centro de Rehabilitación Femenino, Santa Clara, Marcasa, Villa Lucre y Jardín Olímpico, entre otros.



Este río recibe por su margen derecha las aguas de la Quebrada Palomo y del Río Cholo y por su margen izquierda las aguas de la Quebrada Margarita.

En la parte más baja de su recorrido sobre el puente en la vía de acceso a la Urbanización Costa del Este, se canaliza y ensancha el cauce del río hasta su desembocadura en la Bahía de Panamá (véase Mapa N° 3).

2. Parámetros Físicos

2.1. Longitud

El Río Matías Hernández presenta una longitud aproximadamente de 10 kilómetros.

2.2. Topografía y Suelo

Desde su nacimiento, en el curso alto de la cuenca, hasta la parte media alta; la topografía se caracteriza por una serie de cerros y colinas que van disminuyendo en altura, que a medida que el río se aproxima a su curso bajo, donde a consecuencia del mal drenaje y la falta de gradiente de elevación con el nivel del mar, se presentan problemas frecuentes de inundaciones en Reparto Chanis. En la parte baja de la cuenca se encuentran más de 100 hectáreas de ciénagas y manglares que han restringido el desarrollo urbano.

Cabe destacar que en la cuenca del Río Matías Hernández la susceptibilidad a la erosión es baja, con una estrategia caracterizada por materiales de relleno, caliche y basura.

La cuenca alta del Río Matías Hernández son tierras quebradas y se originan de piedras sedimentarias y piedra arenisca, comprende un gran sector y son tierras moderadamente bien drenadas con pendientes comprendidas entre los 45 y 75% y más. Los sitios donde se presentan estas pendientes tienen problemas moderados de erosión.

La cuenca formada por tierras planas son las ubicadas en el área de la desembocadura del río, con valores de pendientes 0 y 8%, presentan problemas de drenaje.



Son zonas originadas en algunos aspectos, sectores de rocas ígneas extrusivas, piedras sedimentarias y piedra arenisca, pero predominan los llanos fluviales. Tienen un excesivo y desordenado desarrollo urbanístico y poblacional (Ministerio de Salud, MINSA, 2005).

3. Reglamento Técnico de la Calidad del Agua de los Recursos Hídricos Ley 41 General del Ambiente

Que de acuerdo al Título III, Capítulo 1 de la Ley 41 de 1 de julio de 1998, General de Ambiente de la República de Panamá, en su artículo 5, crea la Autoridad Nacional del Ambiente como la entidad autónoma rectora del Estado en materia de recursos naturales y del ambiente, para asegurar el cumplimiento y aplicación de las leyes, los reglamentos y la política y aplicación de las leyes, los reglamentos y la política nacional del ambiente.

Resuelve

Artículo primero: aprobar el Reglamento Técnico DGNTI-COPANIT 35-2000, el agua, descarga de efluentes líquidos directamente a cuerpos y masas de aguas superficiales y subterráneas.

Artículo segundo: los períodos de adecuación y planes de cumplimientos del presente Reglamento Técnico serán establecidos por la Autoridad Nacional del Ambiente.

Artículo tercero: los resultados de los análisis de laboratorio que aceptarán las autoridades competentes de manera temporal, hasta que el Consejo Nacional de Acreditación esté en capacidad de acreditar a los laboratorios interesados en prestar este tipo de servicio, serán los laboratorios de las siguientes universidades:

- ✘ Universidad de Panamá
 - Instituto Especializado de Análisis
 - Laboratorio de Calidad de Agua y Aire
- ✘ Universidad Tecnológica de Panamá
 - Laboratorio de Química



Artículo cuarto: la presente resolución entrará en vigencia a partir de su publicación en Gaceta Oficial.

3.1. Normas Establecidas DGNTI-COPANIT 35-200

El artículo primero aprueba el Reglamento Técnico DGNTI-COPANIT-35-2000. Este artículo reglamenta todo lo concerniente a las descargas de efluentes líquidos directamente a cuerpos y masas de aguas superficiales y subterráneas.

3.1.1. Consideraciones

Los efluentes líquidos, además de cumplir con los requisitos de calidad fijados en el presente Reglamento Técnico, no podrán introducir al cuerpo receptor características que contravengan las disposiciones de la República de Panamá con respecto al uso de los recursos hídricos ni que degraden la calidad de estos.

El régimen de evacuación de los efluentes líquidos debe establecerse de modo que el caudal máximo mensual del efluente líquido sea menor o igual a 15 veces el caudal medio mensual de dicho efluente líquido.

Un establecimiento emisor, al solicitar la aprobación de sus sistemas de tratamiento y autorización de su descarga, debe presentar en forma completa, cualitativa y cuantitativamente el contenido de sus efluentes líquidos.

3.1.1.1. Requisitos Generales de las Descargas de Efluentes Líquidos a Cuerpos Receptores

Descargas prohibidas

Queda totalmente prohibido descargar, directa o indirectamente, los productos descritos a continuación:

- Líquidos explosivos o inflamables
- Sustancias químicas tales como plaguicidas



- Elementos radioactivos en cantidades y concentraciones que infrinjan las reglamentaciones establecidas al respecto por las autoridades competentes.
- Residuos provenientes de establecimientos hospitalarios, clínicas, laboratorios clínicos y otros similares que no posean tratamiento especial para eliminar los microorganismos patógenos, esto sin perjuicio de lo establecido en el Resuelto N° 02212 del 17 de abril de 1996 del Ministerio de Salud de Panamá u otra disposición legal que lo reemplace o se dicte al respecto.
- Vertidos de efluentes líquidos provenientes de actividades domésticas, comerciales e industriales; a cuerpos receptores que no cumplen con los valores permisibles establecidos en la tabla 1 del presente Reglamento Técnico.

Tabla 1

Valores máximos permisibles de las descargas de efluentes líquidos a cuerpos receptores

<i>Parámetros</i>	<i>Unidad</i>	<i>Expresión</i>	<i>Límite Máximo Permitido</i>
Aceites y grasas	mg/l	A y G	20
Aluminio	mg/l	Al	5
Arsénico	mg/l	As	0.50
Boro	mg/l	B	0.75
Cadmio	mg/l	Cd	0.01
Calcio	mg/l	Ca	1,000
Cianuro total	mg/l	CN	0.2
Cloro residual	mg/l	Cl	1.5
Cloruros	mg/l	Cl ₂	400
Cobre	mg/l	Cu	1
Coliformes totales	NMP/100 ml	Coli/100 ml	1,000
Compuestos fenólicos	mg/l	Fenoles	0.5
Cromo hexavalente	mg/l	Cr ₆₊	0.05
Cromo total	mg/l	Cr ₁	5
Demanda Bioquímica de Oxígeno (DBO ₁)	mg O ₂ /l	DQO	100
Detergentes	mg/l		1



Espuma detergente o surfactante	Mn	PE	7
Flúor	mg/1	F	1.5
Fósforo total	mg/1	P	5
Hidrocarburos totales	mg/1		5
Hierro total	mg/1	Fe	5
Manganeso	mg/1	Mn	0.3
Mercaptanos	mg/1		0.02
Mercurio	mg/1	Hg	0.001
Molibdeno	mg/1	Mo	2.5
Níquel	mg/1	Ni	0.2
Nitratos	mg/1	NO ₂	6
Nitrógeno Orgánico Total	mg/1	N	10
Nitrógeno amoniacal	mg/1	NH ₃ -N	3
Olor			No perceptible
Organoclorados	mg/1		1.5
Pentaclorofenol	mg/1	C ₆ OHC ₁₅	0.009
PH	Unidad	Ph	5.5 – 9.0
Plomo	mg/1	Pb	0.050
Selenio	mg/1	Se	0.01
Sodio	%	%Na	35
Sólidos sedimentales	mg/1	S.SED	15
Sólidos suspendidos	mg/1	SS	35
Sólidos Totales			
Disueltos	mg/1	S.T.D.	500
Sulfatos	mg/1	SO ₄ . ²	1,000
Sulfuros	mg/1	S. ⁻²	1
Temperatura	°C		±3°C de la T.N.
Tolueno	mg/1	C ₆ H ₅ CH ₃	0.7
Tricloroetano	mg/1	HC ₂ Cl ₃	0.04
Triclorometano	mg/1	CHCl ₃	0.02
Turbiedad	NTU	NTU	30
Xileno	mg/1	C ₆ H ₄ C ₂ H ₆	0.05
Zinc	mg/1	Zn	3

Nota

Color: el efluente líquido no se debe introducir color visible al receptor. Las concentraciones se refieren a valores totales.

T.N.: Temperatura Normal de sitios



Vertidos directos a pozos de infiltración: queda totalmente prohibido descargar lo indicado en el numeral 3.2. para evitar la contaminación de las capas subterráneas. Además, también queda prohibido descargar aquellos efluentes líquidos que por ellos mismos o por interacción con otros, puedan solidificarse y dan lugar a obstrucciones de las capas subterráneas. Los vertidos directos a pozos de infiltración deberán cumplir con lo estipulado.

3.1.2. Procesos de Muestreos de las Aguas Residuales

3.1.2.1. Generalidades

La toma de muestras deben ser efectuadas por personal idóneo del laboratorio autorizado o acreditado, y realizada en cada una de las descargas del establecimiento emisor donde se descarguen los efluentes líquidos, sean estas descargas mezcladas o no, con residuos de tipo domésticos.

3.1.2.2. De la Toma de Muestras

Número de días de control. El número mínimo de días que controlará cada descarga se determinará de acuerdo a la naturaleza del residuo y al volumen de los mismos, según lo que indica más adelante.

Frecuencia mínima de control para las descargas descritas a continuación: establecimientos emisores que descarguen a lo menos uno de los siguientes parámetros: Arsénico, Cadmio, Cianuro, Cobre, Cromo, Mercurio, Níquel, Plomo y Zinc.

<u>Volumen descarga m³/año</u>	<u>Frecuencia mínima de control</u>
<50.000	2 días al mes
50.000 a 300.000	3 días al mes
>300.00	5 días al mes

Establecimientos que descarguen parámetros no señalados en el punto anterior.



<u>Volumen de descarga m³/año</u>	<u>Frecuencia mínima de control</u>
<60.000	2 días al mes
60.000 a 250.000	3 días al mes
250.000 a 1.000.000	4 días al mes
>1.000.000	5 días al mes

La frecuencia mínima de control para aquellos parámetros potencialmente contaminantes, no contemplados en la tabla 3-1, será determinada según el caso por la autoridad competente.

Los controles de la autoridad competente serán efectuados sin previo aviso con el propósito de verificar el cumplimiento de los parámetros estipulados en este Reglamento Técnico, efectuando el muestreo según procedimientos determinados por las características de los efluentes del establecimiento emisor controlado. El costo de estos muestreos y sus respectivos análisis será asumido por el establecimiento emisor controlado.

3.1.2.3. Número de Muestras

3.1.2.3.1. Descargas Homogéneas

En cada día de control y según el tipo de descargas se debe:

Descarga continua: preparar una muestra compuesta de por lo menos 4 muestras simples tomadas a diferentes horas del día.

Descarga discontinua: preparar una muestra compuesta con los diferentes caudales vertidos, el cálculo debe considerarse ponderaciones por caudal.

En las muestras deben determinarse los parámetros indicados en la tabla N°3-1 correspondiente a las actividades del establecimiento emisor, más los parámetros potencialmente contaminantes correspondientes a las actividades no incluidas en dicha tabla, los cuales se utilizarán para monitorear la actividad y detectar cambios en los niveles de contaminación.



3.1.2.3.2. Descargas heterogéneas

Para las descargas provenientes de actividades que generen dos o más tipos de efluentes líquidos, se debe aplicar lo indicado en el numeral anterior par cada uno de los efluentes por separado.

3.1.2.3.3. Descargas esporádicas

Si el establecimiento emisor descarga efluentes líquidos provenientes de procesos eventuales, debe dar aviso a la autoridad competente para su control, caso contrario incurrirá en penalizaciones.

3.1.2.4. Obtención de la Muestra

3.1.2.4.1. Muestra simple

Cada muestra simple deberá estar constituida por la mezcla homogénea de dos muestras de igual volumen, extraídas de la superficie y del interior de fluido, debiéndose observar las condiciones de colecta, tipo de envase, preservación y tiempo máximo entre la toma de muestra y el análisis respectivo, realizando el análisis correspondiente al método oficial.

3.1.2.4.2. Muestra compuesta

Si la descarga dura 4 horas o menos, la muestra compuesta está constituida por una mezcla homogénea de 3 muestras simples; en caso de descargas con una duración mayor de 4 horas, las muestras estarán constituidas por muestras simples obtenidas cada 2 horas. Además, deben cumplirse las condiciones de extracción de muestras que se señalan en el presente Reglamento Técnico.

Las muestras serán simples para los parámetros: temperatura, pH, DBO, DQO, aceites y grasas, hidrocarburos, sólidos sedimentales, sulfuros, cianuro, detergentes, triclorometano, compuestos fenólicos y nitrógeno. Las determinantes de los sólidos



sedimentales y la temperatura deberán ser realizadas en terreno, el ph deberá determinarse en un tiempo inferior a dos horas después de haberse extraído la muestra.

Las muestras serán compuestas para el análisis de los parámetros sólidos suspendidos: arsénico, cadmio, cobre, cromo, mercurio, níquel, plomo, sulfato, fósforo y zinc.

3.1.2.5. Lugar de Muestreo

El lugar de muestreo será una cámara o dispositivo, especialmente habilitado para tal efecto, en donde concurren previamente mezclados, todos los efluentes líquidos provenientes del establecimiento emisor.

La cámara o dispositivo de control deberá ser habilitado por el establecimiento emisor, de tal forma que permita realizar sin dificultades el aforo o medición de los caudales descargados con un sistema universalmente aceptado para estos efectos.

La autoridad competente se reserva la facultad de tomar muestras de control en lugares diferentes si así lo estima conveniente.

3.1.2.6. Criterios de Aceptación o Rechazo

Se considera que un establecimiento emisor, cumple con este Reglamento Técnico, cuando todos los parámetros medidos están dentro de los límites establecidos por este, en todos los controles efectuados. Si el usuario tuviese alguna duda, podrá realizar una contramuestra en un laboratorio diferente, previa aprobación de la autoridad competente.

El rechazo de los controles por exceder los límites establecidos en el presente reglamento dará lugar a las sanciones que establezca la autoridad competente de acuerdo con lo indicado en este reglamento.



3.1.2.7. Condiciones para la Extracción de las Muestras

Las muestras deben cumplir las condiciones que se señalan en la tabla 2, en cuanto al tipo de envases, lugar de análisis, preservación y tiempo.

Tabla 2

Lugar de análisis, tipos de envases, preservación y tiempo límite para realizar los análisis de muestras.

Parámetro	Lugar de Análisis	Envases	Preservación	Tiempo
Aceite y grasas	Laboratorio	V	Frasco boca ancha, pH<2 con HCl. 4°C	24 horas
Arsénico	Laboratorio	P o V	Acidificar a Ph<2 con HCl	1 mes
Cadmio	Laboratorio	P o VB	Acidificar a Ph<2 con HCl	1 mes
Cianuro total	Laboratorio	P o V	Agregar NaOH a PH<12. Enfriar a 4°C, en oscuridad	24 horas
Cobre	Laboratorio	P o V	Acidificar a Ph<2 con HNO3	1 mes
Cromo hexavalente	Laboratorio	P o V	Enfriar a 4°C	24 horas
Cromo total	Laboratorio	P o V	Acidificar pH<2 con HNO3	1 mes
DBO5	Laboratorio	P o V	Llenar envases, enfriar 4°C, oscuridad	24 horas
DQO	Laboratorio	V	Acidificar pH<2 con H2 SO4	1 mes
Espuma	Laboratorio	P o V	Guardar en botella hermética	24 horas
Fósforo	Laboratorio	Fósforo	Acidificar pH<2 con H2 SO4	1 mes
Hidrocarburos	Laboratorio	V	Frasco boca ancha, pH<2 con HCl 4°C	24 horas
Mercurio	Laboratorio	VB	Acidificar pH<2 con HNO3 enfriar a 4°C	1 mes



Níquel	Laboratorio	P o VB	Acidificar pH<2 con HNO ₃	1 mes
Nitrógeno amoniacal	Laboratorio	P o V	Acidificar pH<2 con H ₂ SO ₄ enfriar a 4°C oscuridad	24 horas
pH	Terreno	P o V	----	----
Plomo	Laboratorio	P o VB	Acidificar pH<2 con HNO ₃	1 mes
Sólidos sedimentales	Preferible en terreno	P o V	----	24 horas
Sólidos suspendidos	Laboratorio	P o V	----	24 horas
Sulfatos	Laboratorio	P o V	Enfriar a 4°C	1 semana
Sulfuros	Laboratorio	P o V	Adicionar NaOH hasta pH<9 y acetato de zinc 9 gotas/100 ml (2n)	1 mes
Temperatura	Terreno	P o V	----	----
Zinc	Laboratorio	P o VB	Acidificar pH<2 con HNO ₃	1 mes

P: envase plástico

V: envase de vidrio

VB: envase de vidrio Borosilicato

3.1.2.8. Volúmenes de Muestras

Para la obtención de los volúmenes de las muestras se debe emitir a lo establecido en los procedimientos de la última edición del “Standard Methods for the Examination of Water and Wastewater”, publicada por la A.P.H.A., A.W.W.A. y W.P.C.F.

3.1.2.9. Ensayos

Serán oficiales los métodos de análisis establecidos en la última edición del “Standard Methods for the Examination of Water and Wastewater”, publicada por la A.P.H.A., A.W.W.A. y W.P.C.F. En casos excepcionales debido a condiciones especiales, la autoridad competente podrá aceptar modificaciones a los métodos oficiales.



El método de análisis utilizado para cada parámetro deberá ser el que corresponda para las características especiales de la muestra, debiéndose observar en cada caso, las interferencias y límites de detección de dicho método.

4. ESTUDIOS EFECTUADOS SOBRE LA CALIDAD DEL AGUA DEL RÍO MATÍAS HERNÁNDEZ

CUADROS Y GRÁFICAS

Año	Estación 1							
	Los Andes N° 2							
	2004	2005		2006		2007		2008
Temporada	Lluviosa	Seca	Lluviosa	Seca	Lluviosa	Seca	Lluviosa	Seca
pH	7,33	6,77	7,81	8,23	9,40	7,56	7,81	7,66
Temp.(°C)	27,71	26,80	28,00	26,35	27,50	25,60	24,70	30,23
Conduc. (mS/m)	33,20	310,00	42,15	19,03	13,53	8,47	73,35	38,00
Turbiedad (NTU)	ND	ND	7,40	30,40	1,85	5,39	13,10	6,33
O.D. (mg/L)	3,57	4,50	5,00	ND	ND	5,45	6,30	5,60
O.D. sat. (mg/L)	7,87	8,00	7,82	ND	ND	8,17	8,24	7,53
O.D. (% Sat)	45	56	64	ND	ND	67	76	74
D.O.D (mg/L)	4,30	3,50	2,82	ND	ND	2,72	1,94	1,93
DBO ₅ (mg/L)	36,32	5,39	13,80	18,08	2,52	3,38	1,86	24,30
S.T. (mg/L)	232,89	250,00	230,00	303,50	155,65	102,00	155,96	238,10
S.S (mg/L)	15,73	18,00	15,60	108,51	15,65	7,50	3,54	9,38
S.D (mg/L)	217,16	232,00	214,40	195,00	137,50	81,16	141,08	228,72
NO ₃ ⁻ (mg/L)	0,82	0,17	4,56	3,37	0,29	1,25	1,185	5,68
PO ₄ ⁻³ (mg/L)	3,28	0,35	1,6	4,39	0,12	0,24	0,14	4,49
Coli.Fec (NMP/100 mL)	-	-	-	-	-	-	-	-
Coli.Fec (UFC/100 mL)	-	-	-	-	-	155	1000	35000
E. Coli (NMP/100 mL)	1693440	200	100	1755000	300	-	-	-
E. Coli (UFC/100 mL)	-	-	-	-	-	-	-	-
C. Total (NMP/100 mL)	2419200	6050	29800	8035000	950	-	-	-
C. Total (UFC/100 mL)	-	-	-	-	-	290	2000	74000
ICA	22	50	43	26	46	59	80	54

ND: Parámetro no determinado.



Cuadro 1. Resultados de los parámetros de la calidad de agua analizados en la estación 1 del Río Matías Hernández. Tomado de: Informe de monitoreo de la calidad de agua en las Cuencas Hidrográficas de Panamá. Compendio de resultados, años 2002-2008.

Año	Estación 2							
	Pte Carcel de Mujeres							
	2004	2005		2006		2007		2008
Temporada	Lluviosa	Seca	Lluviosa	Seca	Lluviosa	Seca	Lluviosa	Seca
pH	7,37	6,76	7,26	8,25	9,05	8,35	7,61	7,84
Temp.(°C)	27,61	28,70	28,50	29,40	29,50	28,50	26,20	29,55
Conduc. (mS/m)	36,73	395,00	44,25	21,43	18,43	0,29	75,70	37,67
Turbiedad (NTU)	1,20	ND	5,70	ND	7,84	289,29	331,00	32,00
O.D. (mg/L)	ND	ND	2,43	ND	ND	1,80	3,40	1,70
O.D. sat. (mg/L)	7,88	7,73	7,76	ND	ND	7,77	8,09	7,62
O.D. (% Sat)	ND	ND	31	ND	ND	23	42	22
D.O.D (mg/L)	ND	ND	5,33	ND	ND	5,97	4,69	5,92
DBO ₅ (mg/L)	26,63	16,00	23,39	24,24	18,00	17,56	27,58	155,18
S.T. (mg/L)	227,00	250,00	549,00	234,00	222,50	192,75	452,37	204,72
S.S (mg/L)	24,67	9,00	13,00	61,50	20,50	12,78	160,05	21,48
S.D (mg/L)	154,76	241,00	536,00	172,50	195,00	168,25	134,32	183,25
NO ₃ ⁻ (mg/L)	1,759	3,4	2,15	5,18	1,99	6,71	14,71	5,08
PO ₄ ⁻³ (mg/L)	1,2	7,52	6,14	2,31	6,84	4,03	3,01	3,31
Coli.Fec (NMP/100 mL)	-	-	-	-	-	-	-	-
Coli.Fec (UFC/100 mL)	-	-	-	-	-	> 20000	>20 000	47000
E. Coli (NMP/100 mL)	1955973	17100	140770	2995000	260	-	-	-
E. Coli (UFC/100 mL)	-	-	-	-	-	-	-	-
C. Total (NMP/100 mL)	37244307	29200	344517	12825000	3350	-	-	-
C. Total (UFC/100 mL)	-	-	-	-	-	> 20000	>20 000	120000
ICA	33	21	17	21	27	23	35	41

ND: Parámetro no determinado.



Cuadro 3. Resultados de los parámetros de la calidad del agua, analizados en la estación 3 del Río Matías Hernández. Tomado de: Informe de monitoreo de la calidad de agua en las Cuencas Hidrográficas de Panamá. Compendio de resultados, años 2002-2008.

Año	Estación 3							
	Pte Costa del Este							
Temporada	2004	2005		2006		2007		2008
	Lluviosa	Seca	Lluviosa	Seca	Lluviosa	Seca	Lluviosa	Seca
pH	7,37	6,99	7,67	8,45	9,30	7,82	7,27	7,76
Temp.(°C)	27,66	28,40	29,50	27,35	29,65	28,75	27,20	29,74
Conduc. (mS/m)	47,83	384,00	54,95	37,10	29,24	0,31	85,00	41,00
Turbiedad (NTU)	ND	ND	ND	6,74	126,76	149,78	41,40	7,33
O.D. (mg/L)	4,70	ND	2,97	ND	ND	3,70	4,05	2,45
O.D. sat. (mg/L)	7,87	7,77	7,63	ND	ND	7,73	7,95	7,60
O.D. (% Sat)	60	ND	39	ND	ND	48	51	32
D.O.D (mg/L)	3,17	ND	4,66	ND	ND	4,03	3,90	5,15
DBO ₅ (mg/L)	23,51	13,60	87,60	26,72	12,16	5,80	39,77	62,08
S.T. (mg/L)	242,33	238,00	288,25	250,00	311,00	220,75	206,40	205,79
S.S (mg/L)	54,00	6,00	11,48	68,00	21,00	1,50	8,91	15,00
S.D (mg/L)	288,33	232,00	276,78	182,00	225,00	187,00	188,17	190,80
NO ₃ ⁻ (mg/L)	1,900	2,270	1,030	5,16	1,97	4,15	9,5	4,06
PO ₄ ⁻³ (mg/L)	4,45	6,76	4,88	3,25	8,04	3,64	2,78	3,35
Coli.Fec (NMP/100 mL)	-	-	-	-	-	-	-	-
Coli.Fec (UFC/100 mL)	-	-	-	-	-	> 20000	>20000	39000
E. Coli (NMP/100 mL)	73840	77600	2052175	2420000	1350	-	-	-
E. Coli (UFC/100 mL)	-	-	-	-	-	-	-	-
C. Total (NMP/100 mL)	691413	24810	5310490	6215000	2300	-	-	-
C. Total (UFC/100 mL)	-	-	-	-	-	> 20000	150000	97000
ICA	25	22	19	21	25	29	49	44

ND: Parámetro no determinado.

5. Impacto Antropogénico



5.1. Ocupación Humana

A simple vista el Río Matías Hernández presenta un mejor aspecto que otros ríos de la ciudad, sin embargo, la urbanización acelerada a lo largo del mismo ha incidido negativamente en la calidad del mismo (véase mapa N° 4 e imágenes).

Las áreas aledañas al Río Matías Hernández presentan un marcado desarrollo urbano residencial y en menor escala industrial, comercial e institucional (véase mapa N° 5), característico en otros sectores de la ciudad, urbanizaciones aledañas, por ejemplo, Cerro Batea, Los Andes, El Vallecito, La Paz, Cueva Vista, San Isidro, Los Pinos y Tinajita; las áreas aledaña del Río Matías Hernández no descargarán sus aguas servidas a la colectora más cercana, sin embargo, esas aguas son vertidas en muchas casas en tanques sépticos lo que posteriormente descargan al río. Un problema crítico que acentúa en la medida que el cuerpo receptor atraviesa las barriadas o urbanizaciones mencionadas, es el de los botaderos de basura a cielo abierto; las comunidades aledañas arrojan todo tipo de desechos sólidos y basura la cual causa problemas de obstrucción en el flujo del río y provoca que ciertos sectores sean propensos a inundaciones. En el lugar denominado Samaria Sector 4, la Quebrada Palomo se une al Río Matías Hernández en donde es palpable la gran cantidad de basura que se arroja al cruce.

A pesar de que las partes altas de Samaria tienen sistema de alcantarillado sanitario, el sector bajo no posee este servicio. Como alternativa a esta última situación se utilizan letrinas, sin embargo, existen viviendas que no poseen sistemas de tratamiento y descargan todos sus desechos directamente a la Quebrada Palomo.

Sobre los puentes de la Avenida Domingo Díaz y Vía España existen aún los malos olores que emanan del río y la cantidad de basura acumulada en las riberas elevadas.

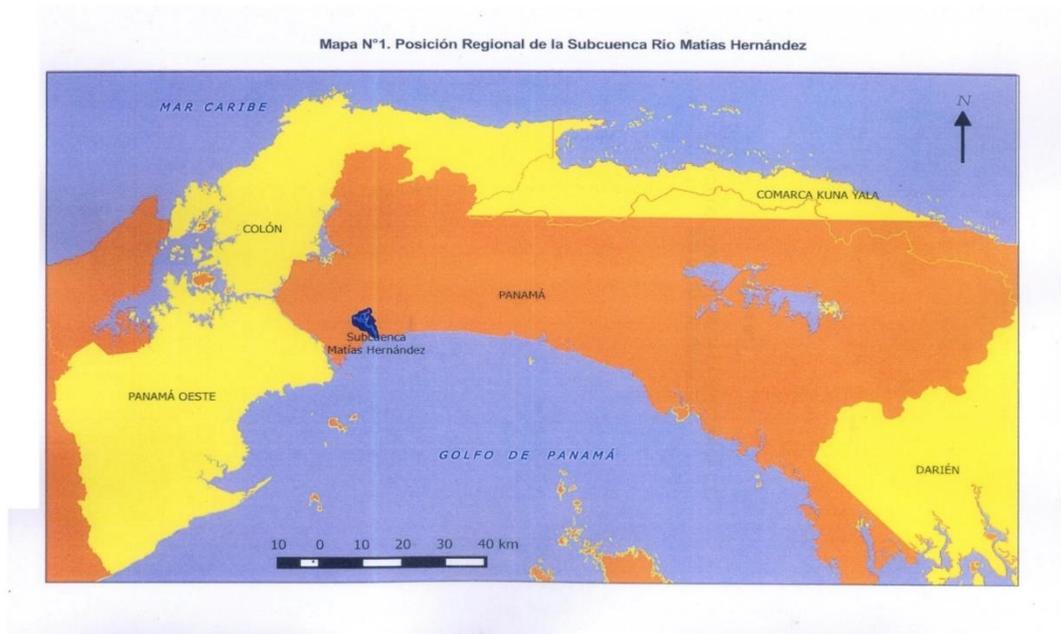


Lateral al puente de la Vía España, el Residencial Jardín Olímpico sufre los efectos de las inundaciones cuando el Río Matías Hernández aumenta de nivel. Similar situación a la anterior se da en la Urbanización Chanis.

En el curso bajo del río en dirección a la bahía, el río transcurre en su parte final por el barrio de Costa del Este, en sus márgenes se extiende gran cantidad de bosques de galería y vegetación herbácea. Al aproximarse a su desembocadura se hace notoria aun la concepción del río como el depósito final de toneladas de basura recogidos durante su recorrido que alcanzan su climax en la misma desembocadura al depositar sus aguas en la Bahía de Panamá.

Figura 1.

Posición regional de la subcuenca Matías Hernández

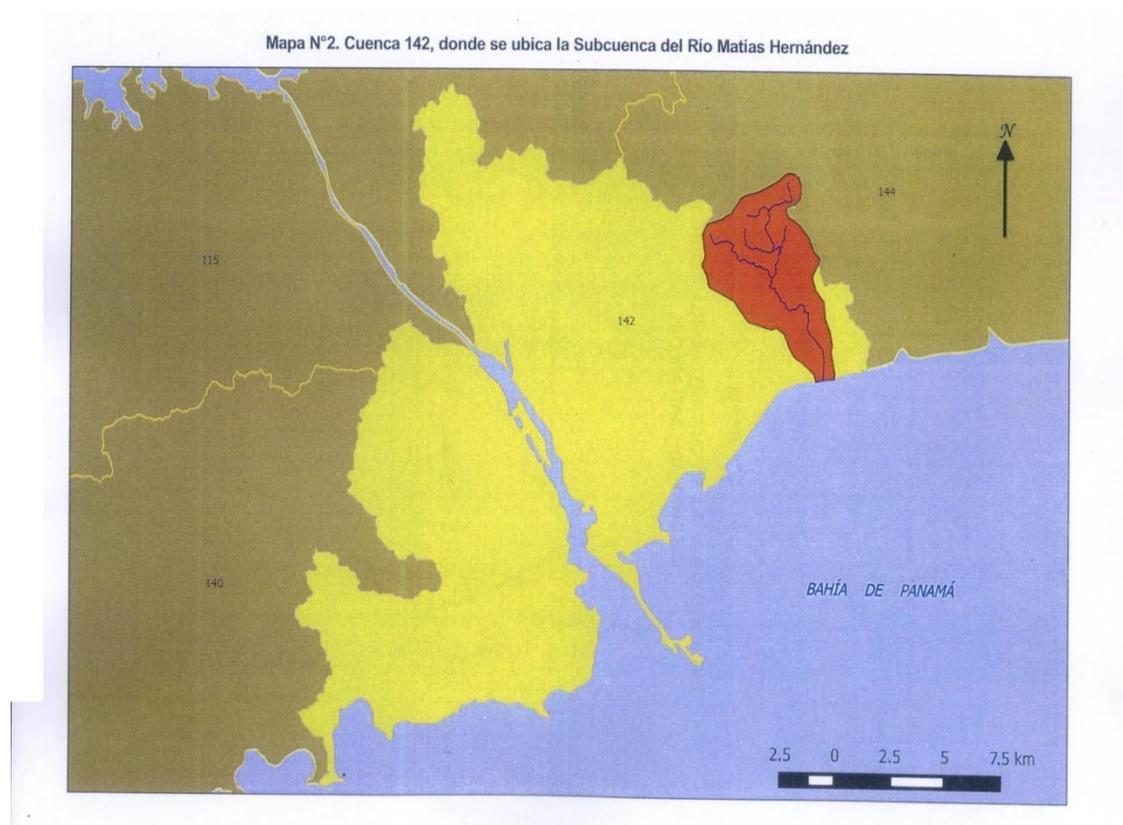


Fuente: Instituto Geográfico Nacional “Tommy Guardia”



Figura 2.

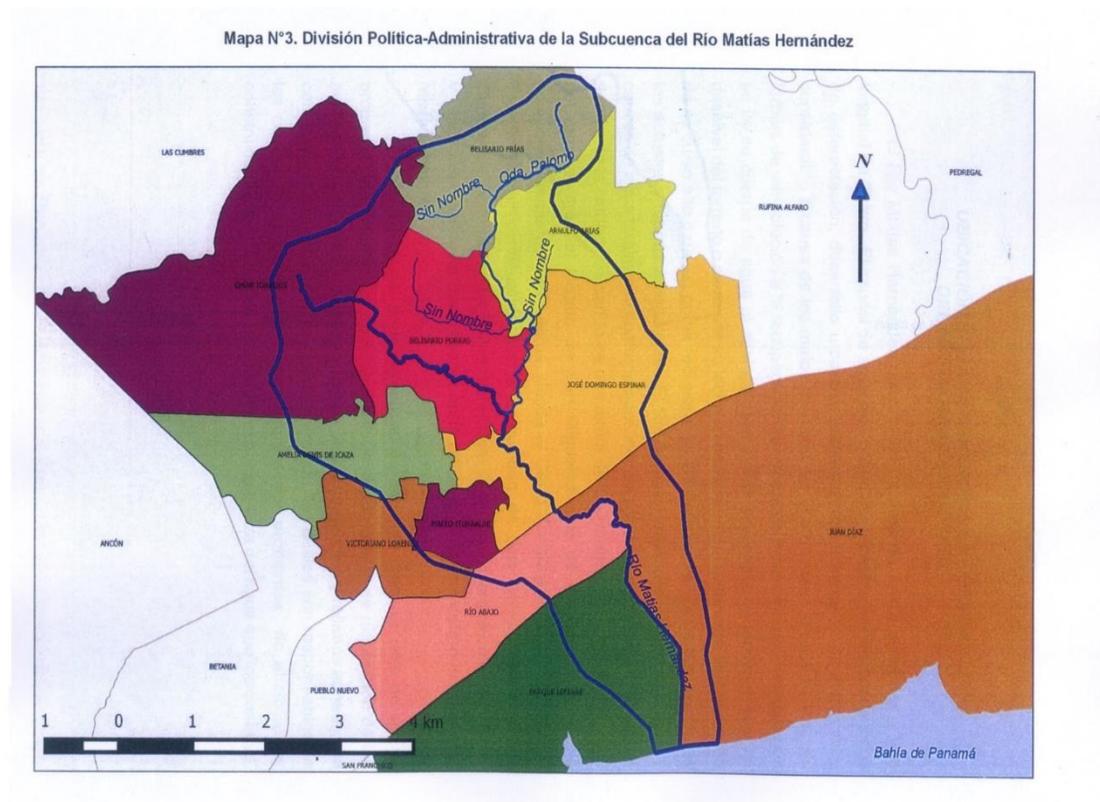
Cuenca 142, donde se ubica la subcuenca del Río Matías Hernández



Fuente: Instituto Geográfico Nacional “Tommy Guardia”

Figura 3.

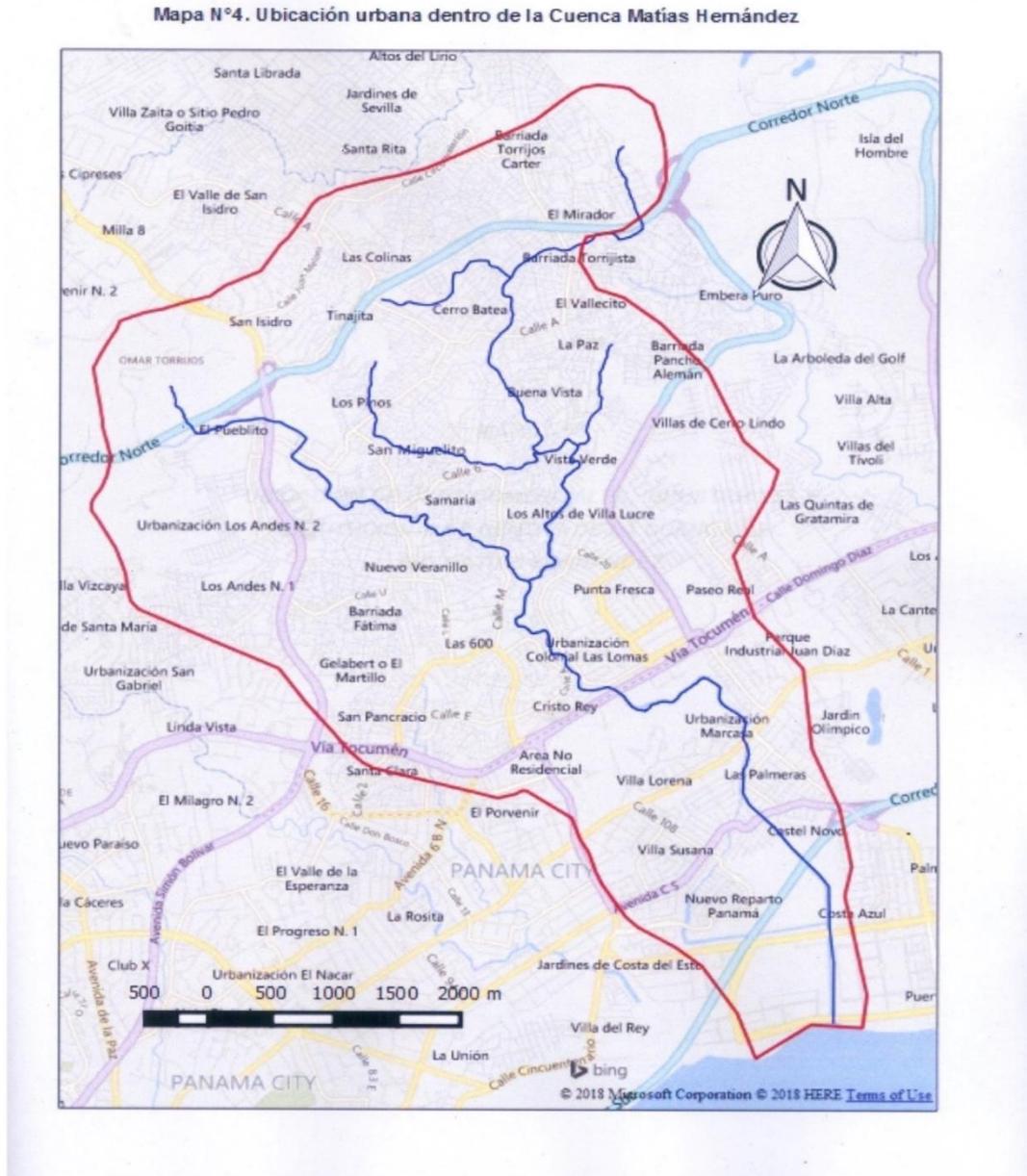
Político – administrativo de la subcuenca del Río Matías Hernández



Fuente: Instituto Geográfico Nacional “Tommy Guardia”

Figura 4.

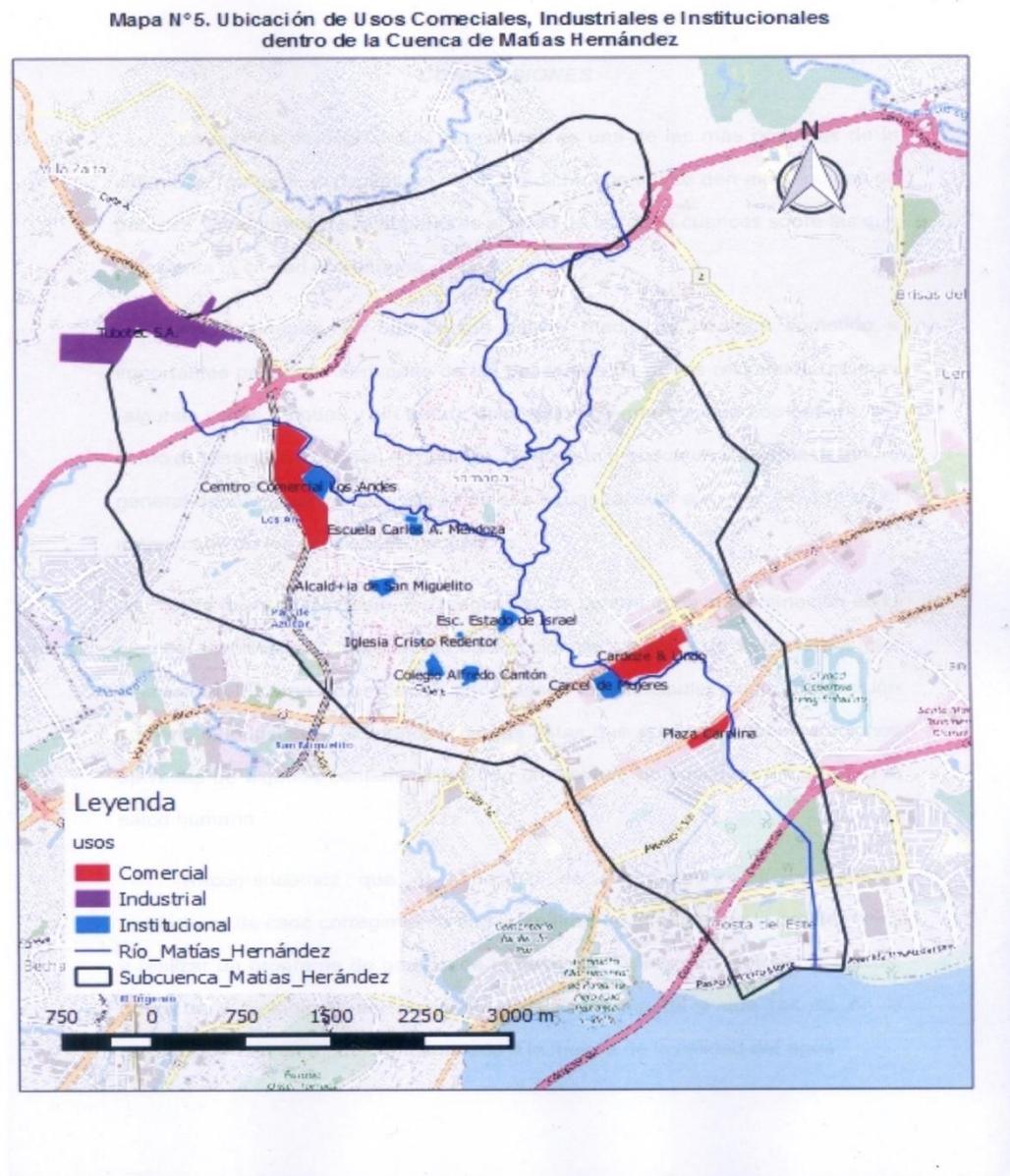
Ubicación urbana dentro de la cuenca del Matías Hernández



Fuente: Instituto Geográfico Nacional “Tommy Guardia”

Figura 5.

Ubicación de usos comerciales, industriales e institucionales dentro de la cuenca del río Matías Hernández



Fuente: Instituto Geográfico Nacional “Tommy Guardia”



Comentarios

De acuerdo con el informe de monitoreo de la calidad del agua en las cuencas hidrográficas de Panamá, compendio de resultados 2002-2008.

Los resultados en los seis años de monitoreo muestran que el Río Matías Hernández está altamente contaminado y este río no se puede usar para ninguna actividad, ni siquiera para el uso industrial.

La condición del río Matías Hernández, podría mejorar cuando se instale en su totalidad el Sistema de Alcantarillado y Colector con el Proyecto de Saneamiento de la bahía de Panamá, que recogerá las aguas servidas de los diferentes usos del suelo.

Al dejar de recibir las aguas residuales domésticas de diferentes centros urbanos, el río tendría la oportunidad de recuperarse lentamente, y esto se vería reflejado en una mejora en la calidad de agua, olores y apariencia de la Bahía de Panamá.

Este río se ve afectado en su curso medio y bajo por el intenso desarrollo cerca de las áreas de drenaje, afectando tanto la calidad del agua dulce, como se muestran en las gráficas, así también en las aguas marinas en la Bahía de Panamá.

Se observa un aporte de sedimentos y sedimentación considerable producto de la deforestación produciendo la erosión acelerada de los suelos en su curso alto. El desarrollo urbano, industrial, carreteras e infraestructuras diversas, carecen de medidas para la conservación del suelo y aguas. Se han visto serias inundaciones que afectan los sectores de Villa Lucre, La Pulida, Santa Clara.

Recomendaciones

1. Ya que existe una falta de consciencia de los habitantes y de las instituciones que pueblan la cuenca, se recomienda un programa de educación ambiental que priorice este recurso natural hídrico como elemento fundamental de estabilidad ecológica del área.



2. Estimular la creación en el seno de la sociedad de ONGs (organizaciones no gubernamentales) con un alto grado de organización, motivación y una verdadera capacidad de acción separada del clientelismo político que tanto daño hace a las organizaciones ambientales.
3. El interés por el ambiente y la ecología no ha calado muy bien en el sistema educativo, por lo que se debe trabajar en forma estrecha con las escuelas y centros cívicos del lugar.
4. No existe una cultura de información sobre las condiciones del ambiente por lo que es conveniente crear una bibliografía especializada que incluya y ponga a disposición de la población las estadísticas y estudios realizados con esta cuenca hidrográfica.
5. Se da un notable aislamiento de los esfuerzos realizados para solucionar el problema, por lo que se debe recoger todos los esfuerzos ambientales realizados en forma aislada e individual y proyectarlos en una sola iniciativa dentro de un plan de acción integral.
6. Las inversiones comerciales e industriales actuales, no toman en cuenta el costo ambiental, pues los valores ecológicos no son tomados en cuenta en la gerencia, por lo que se recomienda la integración de las empresas a través de seminarios a sus empleados, auditorías ambientales y programas de incentivos fiscales a las empresas que propugnen por un plan de producción limpia (hacer rentable el desarrollo sostenible). La responsabilidad de estas empresas se debe encaminar hacia la búsqueda de estrategias que les permitan:
 - Prevenir y reducir emisiones y desechos.
 - Uso eficiente de la energía y sus materias primas.
 - Minimizar el riesgo ambiental beneficiando a toda el área de la cuenca.
 - Mejorar la percepción pública de su imagen colaborando con la protección del medio ambiente.
 - Aprovechar los nuevos incentivos basados en la producción de bienes y servicios sostenibles (verde) que se dan a nivel internacional.



Conclusión

La cuenca del Río Matías Hernández es una de las más pobladas de la ciudad de Panamá, la capital del país. En dicha cuenca se dan altos índices de pobreza, en algunos casos superiores al resto de las otras cuencas sobre las que se asienta la ciudad de Panamá.

Principalmente, en sus cursos bajo y medio, el río está sometido a importantes presiones derivadas de las descargas de aguas residuales urbanas (algunas veces tratadas y sin tratar), disposición de gran cantidad de basura, así como el desarrollo industrial en general. Todo esto provoca un creciente deterioro general de su cauce y en la calidad de sus aguas, el cual a su vez revierte en el menoscabo de los ecosistemas acuáticos. Por lo antes expuesto, los programas de control de la contaminación en la cuenca deberían enfocarse en la construcción de sistemas de tratamientos que disminuyan la carga de vertientes al río desde los principales centros de emisión comercial, industrial y residencial; cargas estas que contienen concentraciones elevadas de algunos contaminantes con un elevado potencial de riesgo para la salud humana.

Recomendamos que el Ministerio de Ambiente y las autoridades respectivas de cada corregimiento seguir analizando el origen de la problemática y realizar un programa de gestión de la cuenca que integran elementos físicos, químicos y biológicos; así como su evolución temporal y que resulte en la construcción de un modelo encaminado a la mejora de la calidad del agua.

Cada uno de los elementos mencionados debe tener un compromiso con la búsqueda del mejor aprovechamiento de los recursos, así como la minimización de su uso, de tal manera que se pueda responder a las necesidades básicas de cada elemento y en este sentido se dé como prioritario la responsabilidad de los docentes.



Referencias Bibliográficas

- Autoridad Nacional del Ambiente (2003). Resumen Ejecutivo, Catastro de Fuentes Contaminantes de Aire, Agua y Suelo en las principales zonas industriales del país.
- Autoridad Nacional del Ambiente (2004). Informe del Estado del Ambiente. Geo Panamá, Editora Novo Art, S.A.
- Autoridad Nacional del Ambiente (2010). Atlas de las Tierras Secas y Degradadas de Panamá. Unidad del Cambio Climático y Desertificación.
- Autoridad Nacional del Ambiente (2013). Manual de Señalización de Áreas Protegidas de Panamá. Sistema Nacional de Áreas Protegidas.
- Autoridad Nacional del Ambiente (2013). Política Nacional de Gestión Integral de Residuos no Peligrosos y Peligrosos. República de Panamá, Editorial Novo Art S.A.
- Autoridad Nacional del Ambiente (2014). Informe del Estado del Ambiente. Geo Panamá. Editora Novo Art S.A.
- Autoridad Nacional del Ambiente (2017). Atlas Ambiental de la República de Panamá. Editorial Novo Art S.A.
- Contraloría General de la República de la Panamá. Proyecciones 2000-2015 de Panamá. Dirección de Estadísticas y Censo. Dirección de Población.
- Instituto Geográfico Nacional “Tommy Guardia” (2016). Atlas Nacional de la República de Panamá. Quinta Edición, Impresiones Carpal.
- Ministerio de Salud, EIA (2005). Categoría III del Proyecto de Saneamiento de la ciudad de Panamá y la Bahía de Panamá, Provincia de Panamá.
- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (1999). Manual de Legislación Ambiental de Panamá, Ciudad de Panamá.



Societas

REVISTA DE CIENCIAS
SOCIALES Y HUMANÍSTICAS

ISSN L: 2710-7639

<https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas>

Vol. 25, No. 2, pp. 0 - 00 -Julio-Diciembre, 2023

Fecha de recepción: 23/03/2023 / Fecha de aceptación: 23/05/2023

Pujol, A. y Pitti, A. (2013). Riesgos Urbanos, la contaminación en la Ciudad de Panamá. Imprenta Universidad de Panamá.

Universidad de Panamá (2001). Diccionario Geográfico de Panamá, Departamento de Geografía. Volumen I y II, segunda edición. Editorial Universitaria Manuel Gasteazoro, Panamá.

Uribe, A. (2017). Panamá Cosmopolita, La Exposición de 1916 y su legado. Edición Adriene Samos, Phoenix Design Aid A/S.



ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS COMENTARIOS ANTIFEMINISTAS PUBLICADOS EN FACEBOOK, ANTE LA LEGALIZACIÓN DEL ABORTO

DISCOURSE ANALYSIS OF ANTI-FEMINIST COMMENTS PUBLISHED ON
FACEBOOK, BEFORE THE LEGALIZATION OF ABORTION

Blanca Yannet Cruz Cruz, Carlos Augusto Hernández Armas

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México

Correo: yanbun0@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2493-6493>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México

Correo: carlos_hernandez8973@uaeh.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0988-4917>

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4116>

Autor de correspondencia: carlos_hernandez8973@uaeh.edu.mx

Fecha de recepción: 27/02/2023 / Fecha de aceptación: 21/05/2023

Resumen

Unos de los temas que los estudios de género han colocado en la agenda pública, es la Interrupción Legal del Embarazo y sus factores relacionados, abordados desde diferentes perspectivas. En el Estado de Hidalgo, México, el 30 de junio del 2021, se aprobó la legalización del aborto, lo cual generó intensos debates en los distintos escenarios sociales, incluyendo las plataformas digitales; algunas de las posturas protagónicas celebraron el acontecimiento, mientras que otras se han contrapuesto bajo enfoques denominados antifeministas o pro-vida. Este trabajo de investigación cualitativa analizó las principales características de las posturas en contra del aborto, tomando como marco de referencia las notas periodísticas que se publican en Facebook, relacionadas con el tema y que son comentadas por cientos de personas. La técnica de recolección de datos es el Análisis del Discurso, y el procesamiento de datos se apoyó del software Atlas.ti

Palabras clave: Feminismo, antifeminismo, aborto, género, Análisis del Discurso Facebook, redes sociales, legalización del aborto.

Abstract

One of the issues that gender studies have placed on the public agenda is the Legal Termination of Pregnancy and its related factors, approached from different perspectives. In



the State of Hidalgo, on June 30, 2021, the legalization of abortion was approved, which generated intense debates in different social scenarios, including digital platforms; some of the leading positions celebrated the event, while others have been opposed under approaches called anti feminist or pro-life. This qualitative research work analyzed the main characteristics of the positions against abortion, taking as a frame of reference the journalistic notes published on Facebook, related to the topic and commented by hundreds of people. The data collection technique is Discourse Analysis, and data processing was supported by Atlas.ti software.

Keywords: Feminism, antifeminism, abortion, gender, Facebook, Discourse Analysis, sonetworks, legalization of abortion

Introducción

Varela (2008) define el feminismo como “una teoría y práctica política articulada por mujeres que tras analizar la realidad en la que viven toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad” (p.10); los logros que el movimiento ha conseguido a lo largo de su historia, han permeado en la vida cotidiana de las personas, mejorando sus condiciones sociales y políticas (ejemplos de ello son la consecución del voto de las mujeres, el acceso a la educación y la planificación familiar). Durante esta cuarta ola feminista en México se ha logrado la implementación de leyes que luchan contra la violencia de género como lo son las llamadas Ley Olimpia, Ley Ingrid y recientemente, la legalización del aborto.

Estos acontecimientos han instalado condiciones más favorables para la conservación de los derechos de las mujeres, ya que han visibilizado y atendido deudas históricas de género, propiciando condiciones más favorables para su desarrollo. Sin embargo, como lo mencionan Zuban y Rabbia (2021) aunque el feminismo busca transformaciones sociales que benefician a las mujeres y a la sociedad en general, en su evolución han aparecido detractores que se manifiestan en escenarios micro-sociales como las conversaciones familiares y también en macro-escenarios, como las cámaras legislativas y los medios masivos de



comunicación. En este contexto, las redes sociales juegan un papel protagónico, al ser la vía de comunicación más democrática de nuestros tiempos; ahí convergen las expresiones de distintas clases sociales, niveles educativos, ubicaciones geográficas, etcétera; es ahí en donde se han formado y difundido de manera masiva redes de apoyo y de denuncia como el #metoo y el #yosítecreo; también han sido un centro de organización de actividades con perspectiva de género, marchas, *mercaditas*, conferencias e intercambios (Bonavitta, Presman y Camacho, 2020), consiguiendo crear una retórica propia. Sin embargo, también en la llamada aldea global, es en donde han salido a relucir las resistencias más radicales frente al movimiento feminista, las cuales a menudo son hostiles. Estos rechazos pueden categorizarse (a menudo por autodenominación) dentro del movimiento antifeminista el cual se puede definir como aquel “contramovimiento que emerge por oposición a las ideas, las políticas y las personas que forman el movimiento feminista, adquiriendo formas organizativas y prácticas discursivas adaptadas a cada momento histórico (Lamoureux y Dupuis-Déri, 2015; Bonet-Martí, 2020).

Conforme el tiempo ha transcurrido, las manifestaciones en contra se han intensificado; se expresan con mayor agresividad, una menor elaboración cognitiva y un mayor grado de misoginia, especialmente aquellos que se conjugan sobre una base religiosa. Es en ese entorno en el que se utiliza el mote “feminazi”, el cual relaciona de manera despectiva el nazismo con el feminismo, comparando la demanda por el derecho al aborto con el genocidio del holocausto. Este término fue creado por el locutor conservador Rush Limbaugh (1992), y en su evolución representa la forma de discriminación más extrema en contra del movimiento feminista.

Desarrollo

1.1 El antifeminismo



La postura antifeminista históricamente ha estado permeada por connotaciones religiosas. Según Bard (2000, citado en Espinoza 2020), en el México de los años 20s mujeres católicas conformaron un antifeminismo filógino, el cual reaccionaba negativamente ante muchos cambios en materia de género, y al mismo tiempo reivindicaba elementos de la feminidad como la maternidad, la ternura, la emotividad y el cuidado; esta postura consideraba que había que salvaguardar a las mujeres de los “errores” del mundo moderno debido a su fragilidad. En los años consiguientes obras como *Sufragio y Feminidad* del escritor católico Alfonso Juanuco, publicada en 1947, dejaron entrever la resistencia del catolicismo a la transformación del género femenino en el mundo moderno, lamentando la pérdida de la feminidad al permitir a la mujer inmiscuirse en la vida política, la cual se consideraba un entorno masculino. De manera similar la obra titulada *Voto Feminista* (1955), refiere que la mujer es diferente al hombre aún con su inteligencia y capacidad, por lo que el catolicismo cuidaba a las mujeres, con la condición de que no se perturbaran los moldes tradicionales de feminidad (Espinoza, 2020).

La forma en que el discurso religioso justificaba esa postura era que el trabajo femenino era otro de los males del mundo moderno, ya que minaban las estructuras familiares y a la sociedad, el trabajo asalariado era un mal, pues la mujer estaba predestinada para el hogar, y aunque algunas que eran lo bastante fuertes para enfrentar esa doble tarea, la mayoría, débiles, descuidaban a su familia (Cortes, 2020). Por otro lado, alude a que el feminismo busca pasar de la opresión de la mujer por parte de los hombres, a la opresión de los hombres por parte de las mujeres, lo cual contrapone a ambos géneros en una lucha simbólica en la que la masculinidad tradicional se siente en riesgo

Sin embargo, el antifeminismo no se ha procreado como un movimiento social, académico o filosófico, ya que carece de sustento teórico, metodológico o empírico; al respecto Bonet-Martí (2020) menciona que la mayoría de los documentos afines a este grupo, se circunscriben en reflexiones históricas y literarias o en opiniones de sucesos públicos,



obviando su configuración discursiva. Por lo tanto, su manifestación ocurre principalmente en entornos virtuales de acceso abierto y publicación libre, tales como los blogs, las páginas de divulgación periodística y sobre todo, las redes sociales.

1.2 Las redes sociales

Autores como Bonet-Martí (2020) plantean que el nuevo antifeminismo (o el antifeminismo de la cuarta ola), centra su estrategia en torno a las designadas “batallas culturales”: la negación al derecho al aborto, al matrimonio igualitario y a la incitación a la educación sexo-afectiva en las escuelas categorizada como “ideología de género”. Su expresión en las redes sociales tienden a tratar de invisibilizar las movilizaciones feministas y a denostarlas, replicando “reflexiones” de *influencers* y líderes de opinión adolescente. Entre estas redes sociales, Facebook se ha posicionado como la red en la que más proliferan las controversias alrededor del tema, específicamente en las páginas públicas de noticias de actualidad; esto se debe a que es red de vínculos virtuales, cuyo principal objetivo es dar un soporte para producir y compartir contenidos, amplía las posibilidades de relación social y ha significado una revolución en la manera de vincularse (Osman, 2021).

En el caso de México, Facebook se ha mantenido en la preferencia del público, por encima de otras redes sociales populares como Twitter y Tik Tok; de acuerdo a STATITAS (2021), un 97% de los usuarios de redes sociales encuestados tiene acceso a Facebook y, aunque no se tiene con certeza de cuanta población hidalguense utiliza esta red social, se sabe que el 39% de la población de seis años o más utiliza redes sociales, un 57.3% hace uso del internet y un 53.5% utiliza un teléfono móvil inteligente. Es posible que la popularidad de esta red radique en su alta intercambiabilidad de mensajes: cada 60 segundos, se publican 510,000 comentarios, se actualizan 293,000 estados, se dan 4,000 millones de likes y se suben 136,000 fotos y, por otro lado, es un sitio que facilita el anonimato: aproximadamente, el 5% de los usuarios activos mensuales mundiales de Facebook son cuentas falsas (Osman, 2021).



Este anonimato en ocasiones es total (con cuentas falsas), y también puede ser parcial, ya que el algoritmo de Facebook permite que los/as usuarios puedan comentar en páginas públicas pero que no se pueda acceder a su información mientras no se forme parte de sus listas de contactos; ello fomenta la expresión de la violencia verbal, los mensajes falsos, la desinformación y los e-rumores. Adame (2015) menciona que este tipo de mensajes no se configura como libertad de expresión, ya que dicha libertad se sustenta en "las sociedades democráticas" sin recurrir al insulto, la difamación o la persecución, y sin ocultarse en emisiones anónimas, que a menudo deriva el vandalismo de la expresión.

Pero por otro lado, las nuevas formas de comunicación también han sumado en el crecimiento de los movimientos sociales, incluyendo al feminismo; ya que cuentan con un carácter accesible que se fundamenta en un espíritu democrático de compartir información que aparentemente se desarrolla bajo el velo de la neutralidad y horizontalidad (Donoso et al., 2015). Esta realidad virtual genera sus propias reglas y da lugar a un universo paralelo que carece de límites, y favorece los usos comunicativos y los modos de interacción de los movimientos sociales. Dentro de estos perfiles de usuarios, las personas tratan de interactuar con sus iguales, por lo que las redes sociales se convierten en una herramienta para intercambiar ideas, constructos y conocimiento. Grajales y Osornio (2019) consideran que "muchas personas han encontrado en las TIC una nueva forma de expresión cultural que les permite búsqueda constante de modelos de identidad" (p.4), convirtiéndose en una herramienta que participa en desarrollo del individuo con beneficios y desventajas, transformando sus contextos.

Fernández y Caballero (2019) identifican dos características relevantes, constantes y continuas en las redes sociales virtuales: la inmediatez del mensaje y la capacidad de transmitir y amplificar los mensajes o contenido para volverlos virales, convirtiéndolas en modeladoras de nuestra realidad y en espacio de múltiples movimientos sociales.



Con respecto al reclamo por la legalización del aborto, Acosta (2020) menciona que ha sido tema central en la agenda del movimiento feminista en Argentina: a través de Instagram alentaron el involucramiento y participación activa de la ciudadanía en la discusión de la despenalización y legalización del aborto, y abrieron la posibilidad de vincular esa demanda con otras reivindicaciones, como la violencia de género del #NiUnaMenos, la igualdad de derechos en las marchas del #8M y el acompañamiento con el movimiento feminista que se viene manifestando a escala mundial.

1.3 El discurso

El discurso se entiende como el flujo de relatos contruidos en un marco socio-histórico, con la finalidad de comunicar algo. Para estudiarlo hay que comprender la ideología en donde se produce y las condiciones sociales (Giménez, 1983). Los discursos aparecen en cualquier lugar en donde ocurra la interacción social y las formas en que se manifiestan son diversas; su estudio y análisis han abierto un nuevo campo de estudio, debido a que se relacionan íntimamente con el ejercicio del poder, ya que son obras de personas activas que reciben los mensajes, los reproducen y los materializan (Jäger, 2008). Los discursos no solo contienen ideas, sino construyen ideas, las cuales se replican en el acto comunicativo determinando el comportamiento de las personas y la configuración de las instituciones; es un flujo de conocimiento que se va diseminando a través del tiempo (Foucault, 1988).

El discurso del antifeminismo contiene los elementos de la tradición machista que predominan universalmente; se caracteriza por ser radical y discriminatorio. Según la investigación de Helena Varela, que tuvo el objetivo de develar el discurso antifeminista del partido español de derecha, Vox, estos discursos “van construyendo un discurso que necesariamente lleva a generar una animadversión absoluta hacia el feminismo. Juegan con la información, con tácticas de desinformación que consisten en dar un dato como si fuera generalidad” (Molina, 2021). Por su parte Browne y Flores (2017) plantean que los jóvenes adquieren rasgos propios de la sociedad y la cultura en que se encuentran inmersas, y ésta se



ve irrumpida por espacios y mecanismos de comunicación digitales, y reproductores de rasgos patriarcales.

Método

El Análisis del Discurso (AD) es una metodología que analiza los mensajes que van más allá del texto, ubicándolos en un contexto, con el objetivo de desintegrar su contenido y llegar a los núcleos del mensaje; analizando a profundidad el discurso, y así se accede a la realidad de quien lo emite. Según, Teun Van Dijk (1999), el AD “es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político” (p.23), por lo tanto, es una forma en que el análisis crítico toma explícitamente un partido y espera contribuir en la resistencia contra la desigualdad social.

Para sistematizar el proceso del AD, Según Jäger (2008), es necesario responder a puntos guías, con la intención de relacionar lo que se dice y el contexto en que se dice obteniendo; estos puntos son la configuración institucional, el diseño, los instrumentos retóricos y el contenido ideológico.

Con base en lo anterior, para el presente estudio, se analizaron notas periodísticas en las páginas de Facebook: Proceso, SDPNoticias, Animal político, Milenio, Excelsior, Ciro Gómez Leyva, Carmen Aristegui, Nmás, El Universal, la Jornada, Reforma, Financiero y el País, que mencionan la legalización del aborto en el Estado de Hidalgo. La muestra total se compone de 1,500 comentarios en oposición al aborto, recolectados de noviembre del 2021 a julio del 2022, el tipo de muestreo fue por conveniencia, ya que permite seleccionar aquellos casos accesibles, fundamentado la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Sampieri et al, 2014).



El proceso de análisis tiene la siguiente secuencia: captura de datos, análisis de datos y presentación de los resultados.

1. **Captura de datos:** Los datos fueron recolectados en Facebook, se transcribieron en un formato Word extensión.doc para así exportarlo a el software Atlas ti.
2. **Análisis de datos:** se utilizó el software Atlas ti, el cual permitió identificar características de los nodos construidos creando una nube de palabras y una red semántica.
3. **Presentación de resultados:** A través de la nube de palabras se elaboraron los resultados detallando las palabras más utilizadas en los comentarios, por otro lado, la red semántica nos proporciona una estructura y la relación de estos.

Resultados

En la nube de palabras se puede identificar que los términos más recurrentes son los relacionados con la noción de matar, manifestada con los términos muerte, matar, asesinar, asesinos/as, asesinato, sumando un total de 548 menciones; la segunda palabra más mencionada es abortar, con 416 casos, lo que lo ubica en el núcleo del discurso, junto con los términos parir (399 casos), vida (219 casos), y dios (142 casos).

En las zonas periféricas del discurso se encuentran adjetivos calificativos dirigidos a las mujeres que abortan: pendeja (24 casos), cualquiera (21 casos), ignorante (20 casos), cruel (18 casos) animal (14 casos), estúpida (14 casos); así como adjetivos calificativos dirigidos a las niñas y niños que nacerían potencialmente: inocente (110 casos), indefenso (26 casos), pobre (24 casos). También en la periferia de la discusión se encuentran las explicaciones que se le dan al acto de abortar, principalmente permeadas por connotaciones morales: calentura (24 casos), tristeza (23 casos), problema (49 casos), crimen (16 casos) y se mencionan supuestas soluciones al problema, también de naturaleza mayormente inquisitiva: esterilizar-



380. Mujeres celebrando que les dieron permiso de matar, y matar, sin recibir el castigo de la ley.

472. Esperemos que el gobierno respete también y interponga el castigo debido a los asesinos, porque aquí en china y en todos lados eso se llama asesinar.

Sin embargo, al tratarse de temas de naturaleza técnica más que moral, a menudo carecen de seguimiento o sustentación. Caso contrario es el segundo nodo, las explicaciones religiosas, en las que hay alto número de publicaciones y comentarios, basados en los sistemas de creencias de quien los emite. Esta categoría se ha subdividido en dos sub-nodos: la personificación del embarazo y el enjuiciamiento moral. La personificación del embarazo consiste en dotar de atributos humanos al embrión o el feto desarrollado antes de los 3 meses, tales como la conciencia y la toma de decisiones:

407. Los niños abortados eligen que los dejen vivir, que no los maten por una calentura.

Por otra parte, el enjuiciamiento moral engloba una serie de reacciones que aluden a dios, los dogmas religiosos, el pecado y el castigo. Se subdividen en 3 categorías de enjuiciamiento: sexualidad irresponsable, incapacidad de comprender y decisión de matar. En la primera categoría se interpreta el acto de abortar como una consecuencia de no emplear métodos anticonceptivos, por lo que interpretan la educación sexual como la solución del problema; hay otras personas que afirman que intervenciones quirúrgicas como la salpingoclasia e incluso la extirpación de la matriz serían una alternativa para las mujeres que tienen una vida sexual activa:

543. mejor que se operen para no tener hijos desde los 10 en lugar de matar bebés que no tienen la culpa de mujeres irresponsables.

601. ¡Viejas locas! si quieren andar de liberales, pues quítense la matriz pero no asesinen a bebés

745. Cirugías gratis para amarrar trompas de Falopio ¡ya! para que en lugar de asesinar bebés inocentes.



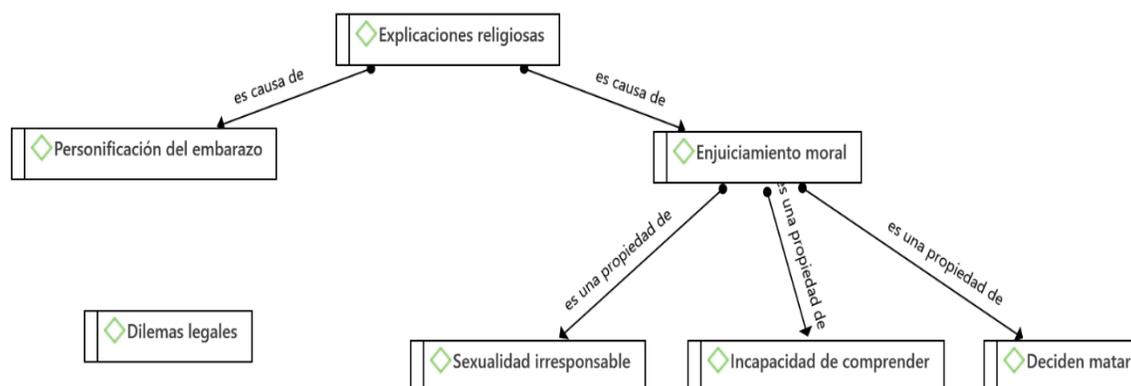
1287. Qué les parece si se quitan la matriz y listo es más fácil que matar asesinar bebés inocentes.

1466. Sería mejor hacer operaciones gratis para extraer matriz gratis para todas las mujeres que no quieren tener hijos.

Estas conclusiones a menudo aluden al embarazo como un acontecimiento de una sola variable: la sexualidad irresponsable, sin contemplar otros factores como los embarazos consecuentes de una violación sexual, los amplios estratos de la sociedad que carece de educación en sexualidad y/o acceso a los métodos anticonceptivos, y las fallas en los métodos anticonceptivos.

Figura 2.

Red Semántica. Elaboración propia, a partir de comentarios de Facebook.



En las frases codificadas en la categoría “incapacidad de comprensión” de las mujeres que abortan, se despliegan una gran cantidad de insultos, desacreditaciones y ataques en contra de ellas, bajo el entendido que la interrupción del embarazo es un tema fuera de su marco de entendimiento, a pesar de que muchos de los que emiten dichos comentarios son varones. En términos de los estudios de género, a esto se le ha nombrado *mansplaining*, a las situaciones en las que un hombre asume que sabe más que una mujer (solo por ser hombre),



y en consecuencia, le explica cosas (en las que a menudo ellas saben igual o más), con tono condescendiente o paternalista.

200. Celebran que ahora se podrán acostar con miles de hombres, sin protección y si quedan embarazadas... podrán abortar. Que pendejas.

612. Qué mal porque ya lo harán por diversión y no por necesidad ya cualquier mocosa pendeja que ande de nalga suelta va querer abortar y darle vuelo.

647. La que más bien no tiene IQ en su cerebritito es otra la que decidió abortar fue la madre que se muere porque según decidió sobre su cuerpo.

Algunos de los adjetivos con los que se insulta a estas mujeres son “femichairas”, “feminazis”, “asesinas”, “homicidas”, entre otras palabras ofensivas. La mayoría de estos comentarios se caracterizan porque quienes los escriben concluyen que las mujeres no han considerado ciertos puntos de razonamiento que ellos sí. En caso de que se presenten argumentos contrarios, éstos son descalificados por medio de ofensas y denostaciones personales.

651. Niña no entendiste...pendejada es la irresponsabilidad, el aborto es no hacerse responsable de algo que se hizo con la conciencia de lo que podría pasar.

658. Me divierto con tanta pendejada que dicen lo peor que son chamaquitas babosas que todavía no saben ni limpiarse la cola y ya andan pensando en abortar.

En la tercera categoría de enjuiciamiento moral, “deciden matar”, se expresa la interpretación que tienen las personas que comentan, respecto a que el aborto es un acto criminal y por lo tanto volitivo; es decir, que la interrupción del embarazo tiene una intención de dolo en contra de otra persona que está en formación:

142. Piden aborto por que no se les dio la gana de tener al bebe sin importar motivos, le terminan la vida.



147. ¡esclavas del maligno! ¡Partícipes de los asesinatos de los pobres niños inocentes! Algún día todo estaremos cara a cara con nuestro ¡Creador! ¡Ojalá se arrepientan!

176. se ocupa tener una mente muy podrida para opinar así de un ser qué no pide ser traído a éste mundo y lo sacan en pedazos.

Estos razonamientos implican una intención de causar perjuicio a otra persona, ubicando a las mujeres que abortan en el mismo plano que los comportamientos desviados que aquejan a la sociedad. La criminalización del aborto personifica a las mujeres que lo practican como villanas, resultando en una serie de reacciones de rechazo hacia ellas, y en el otro extremo se encuentra la personificación de los embriones/fetos, dotándoles de atributos humanos que aparecen después del nacimiento e incluso en etapas posteriores del desarrollo (tales como la inocencia y la conciencia). Esta interpretación de maniqueísmo confronta a la sociedad posicionándola en dos bandos, en los que en muchos casos la postura moralmente correcta se asume como la mejor.

Por último, hay un amplio número de comentarios que citan los aspectos políticos concernientes con la legalización del aborto en México y en Hidalgo. Al ser una entidad en proceso de transición del partido en el poder (por primera vez el PRI perdió las elecciones para gobernador, ante MORENA), en este momento hay un ambiente de tensión y contradicción entre los simpatizantes de las izquierdas y las derechas. Ante ello, es inevitable que los temas de discusión pública sean matizados por la afinidad política, tomando al aborto como un motivo para manifestar sus desacuerdos.

6. El congreso de hidalgo manejado o mejor dicho secuestrado por morena aprobó el aborto de manera facciosa y perversa, impidiendo el uso de la voz, cambiando el orden procedimental y rompiendo el orden parlamentario.



16. Terrible que morena esté apoyando este tipo de leyes, antes de pensar en el aborto, deben agotarse políticas, que contemplen, la planeación familiar, la educación sexual, que se regalen otros métodos anticonceptivos, etc.

40. Terrible que morena esté apoyando este tipo de leyes, antes de pensar en el aborto, deben agotarse políticas, que contemplen, la planeación familiar, la educación sexual, que se regalen otros métodos anticonceptivos, etc.

240. ¡Qué gran error fue votar por morena! aprueban ellos solitos el aborto y la marihuana... cómo ellos no tienen que lidiar en las calles con los adictos no les preocupa.

1420. En el anterior sexenio de EPN no pasaba esto. MORENA solo trae muerte y destrucción

Discusión

La metodología del Análisis del Discurso (AD) nos permite evidenciar científicamente los núcleos de discursos que a menudo se perciben a simple vista, pero que quedan en el plano de la discusión cotidiana; tal es el caso de la postura del autodenominado antifeminismo, el cual ha protagonizado las discusiones públicas en las redes sociales durante los últimos tiempos, y que se ha caracterizado por denostar y violentar a sus interlocutoras. Es por ello, que este trabajo de investigación intenta poner en relieve las regularidades que ocurren en estos mensajes, ya que, si bien el AD ha sido una herramienta frecuente en los estudios de género y las redes sociales, son pocos los estudios que hayan desmenuzado las publicaciones no especializadas de antifeministas comunes y corrientes, que habitan la virtualidad cotidiana.

El procedimiento aquí utilizado puede ponerse a prueba en escenarios similares, llámense otras redes sociales, u otros posicionamientos radicales; y esto puede servir en



partida doble, por un lado, para potenciar la utilización del AD en los estudios de género y, por otro lado, para comprender los trasfondos simbólicos de los discursos.

Algunas de las limitaciones a las que se enfrentó esta investigación, fueron las limitaciones de censura que impone el algoritmo de Facebook, ya que posiblemente sin ellas, las expresiones en contra de las mujeres y el feminismo se mostrarían más crudas aún, sin los filtros que en ocasiones disimulan la misoginia y la violencia. Por otro lado, al analizarse conjuntos de datos tan extensos, no se considera con exactitud los perfiles socio-psicológicos de quienes emiten los comentarios, lo cual podría incluirse en próximos estudios, con la finalidad de cruzar los significados de los mensajes, con los marcos contextuales en que son emitidos.

Conclusiones

En el análisis de los resultados se encuentran las siguientes regularidades: existe maniqueísmo en la personificación de los elementos en un proceso de aborto, que son la mujer embarazada y el embrión o feto que se desarrolla en su interior. Mientras a la mujer se le dota de atributos negativos como el comportamiento criminal volitivo, al embrión se le depositan características humanas que aparecen después del nacimiento, como la conciencia y la capacidad de decidir. En esta repartición simbólica de atributos, las mujeres son “el lado malo”, por lo que son situadas en el foco público, proclives a ser señaladas y juzgadas desde un marco moral-religioso que las condena enérgicamente y tomando en cuenta solo un limitado número de circunstancias posibles (por ejemplo, que la mujer tenga vida sexual activa y decida “matar a un niño”), dejando fuera del enjuiciamiento a los casos de violación sexual (en especial los que no son evidentes), la falta de información sexual, los lugares no urbanizados en donde no hay acceso a los métodos anticonceptivos, o bien, la falla de éstos, los motivantes psicológicos de las relaciones sexuales, entre otros. Desde esta lógica, quien tenga relaciones sexo-genitales debe estar preparada para tener hijos o de lo contrario debe abstenerse de tenerlas.



Esta serie de reacciones sociales generalizadas por un gran polo de la población, están sostenidas en mitos respecto al aborto. En términos de René Girard, los mitos son creencias que se difunden boca a boca (o en este caso, publicación tras publicación), con la finalidad de encontrar enemigos comunes contra los que luche la comunidad de *normales* (Girard, 1986); en el tema de la interrupción del embarazo, han sido sus defensoras las que han sido satanizadas en los diferentes escenarios reales y virtuales. En un contexto plagado de problemas sociales, como la delincuencia organizada, la desigualdad social y la corrupción, el aborto ha sido el tema mediático en el que se ha volcado la indignación de las personas.

Las mujeres pro-aborto son el chivo expiatorio que permite crear un frente común en el que pueden conglomerarse las personas, auto-situándose en un escalón moral superior a ellas. Esto se aúna a que la expresión de la sexualidad en la mujer ha sido estigmatizada históricamente, por lo que las suposiciones sobre cómo viven se vuelven públicas, su imagen se sexualiza y posteriormente se enjuician moralmente.

Por último, el clima político nacional y estatal, en el que se vive una transición del partido gobernante, politiza los debates públicos, matizando la discusión desde esa perspectiva. La aprobación de propuestas de ley, así como su rechazo por parte de las bancadas, toma en cuenta los derechos humanos y de las mujeres, pero no solo eso, sino también las conveniencias políticas que están en juego. Eso conlleva la pérdida de objetividad en el debate y en ensalzamiento de opiniones infundadas, las cuales florecen en campos virtuales, como lo son las redes sociales.

Referencias bibliográficas

- Acosta M. (2020) Activismo feminista en Instagram. El caso de la campaña nacional por el derecho al aborto legal seguro y gratuito en argentina. *Perspectivas de la Comunicación*. 3(1): 29-46



- Adame C. M. A. (2015) Violencia en las redes sociales. Cuicuilco. 22 (63)
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592015000200014
- Bonet-Martí, J. (2020). Análisis de las estrategias discursivas empleadas en la construcción de discurso antifeminista en redes sociales. *Psicoperspectivas*, 19(3).
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2040>
- Bonet-Martí J. (2020). *Los antifeminismos como contramovimiento: una revisión bibliográfica de las principales perspectivas teóricas y de los debates actuales*. *Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*. 18(1), 61-71.
- Browne R.; Flores P. (2017) *Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: Una reflexión desde la violencia simbólica de género en redes sociales*. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. 15 (1): 147-160.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/773/77349627009/html/index.html>
- Cortes M. I. (2020) *El género del Uruguay en disputa entre el avance del feminismo y su reacción: el backlash antifeminista y la ideología de género*. *Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*. (7): 249-266.
- Espinoza, P. (2020) *Antifeminismo y feminismo católico en México*. *La Unión Femenina Católica Mexicana y la revista Acción Femenina, 1933 – 1958*. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6(381)
- Fernandez, A., y Carballo, F. (2021). *Análisis del impacto del uso de redes sociales en los vínculos y la conducta*. En: VIII Jornadas de Investigación en Humanidades: las Humanidades en el siglo XXI. Debates emergentes y luchas irrenunciables. Agosto, 2019. Bahía Blanca, Argentina.
- Girard, R. (1986). *El chivo expiatorio*. Anagrama: Barcelona
- Grajales J.F, Osornio Y. M. (2019) *La globalización y la importancia de las TIC en el desarrollo social*. *Revista Reflexiones y Saberes* (11), 2-9



Guerrero M. A. Pérez E. (2014) Experiencias y Significados de Prácticas Machistas en Varones Universitarios. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*. 3 (1), 64-85.

Jäger, S. (2008). Entre las culturas: Caminos fronterizos en el análisis del discurso. *Discurso y sociedad*. 2 (3), pp. 503-532

Lopez J. A (2020) Aborto, contramovilización y estrategias de comunicación contra la expansión de derechos en México. *Rev. Interdisciplinaria de estudios de género*. 6 (20)

Molina, S. (2021). Una investigadora develó cómo la ultraderecha española cimenta y propaga su discurso antifeminista. *Telam*. Recuperado el 27 de diciembre de 2022 en: <https://www.telam.com.ar/notas/202109/569723-violencia-de-genero-discurso-antifeminista-ultraderecha-investigacion.html>

Organización Mundial de la Salud (2012) Aborto sin riesgos: guía técnica y de políticas para sistemas de salud: Segunda edición. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/77079/9789243548432_spa.pdf?sequence=1

Osman, M. (2021). Datos y Estadísticas Locas e Interesantes de Facebook. *Kinsta*

Sampieri R.H., Collado C.P., Lucio M., Valencia. S, Torres P. (2014) Metodología de la investigación (Sexta Edición). McGRAW-HILL /Interamericana Editores, S.A. deC.V.

Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. B.C.A.: Barcelona

Zuban P., Rabbia H. (2021) Discursos de odio online hacia los femin. *La revista del inadi*. 2(3): 37-43



LA GAMIFICACIÓN PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

GAMIFICATION TO STRENGTHEN MEANINGFUL LEARNING

Edith Johanna Hernández Hernández, Luz Stella Ahumada Méndez.

Universidad de Santander. Colombia

Correo: ejohanna80@hotmail.com ORCID <https://orcid.org/0009-0004-8039-2397>

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología UMECIT. Panamá

Correo: luzahumada.doc@umecit.edu ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3965-9860>

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4117>

*Autor de correspondencia: ejohanna80@hotmail.com

Fecha de recepción: 03/03/2023 / Fecha de aceptación: 30/05/2023

Resumen

Actualmente, se necesitan grandes cambios en el ámbito educativo, el reto es transformar esa educación, formar personas íntegras, apostar por el mejoramiento de las condiciones de vida, cerrar brechas, fortalecer las habilidades de las personas para que tengan un buen desempeño académico, y así, en un futuro, puedan asegurar el éxito en su vida personal, laboral y social. La idea de este artículo es compartir algunas consideraciones que se tienen para mejorar los procesos académicos y que son necesarios seguir para aportar a la calidad educativa, por ello se hace una breve descripción sobre una de las metodologías activas más significativas y utilizadas actualmente como lo es la gamificación, se dan a conocer algunos datos considerables sobre ella, sus principales características y elementos, las posibles ventajas e inconvenientes que se pueden presentar con su implementación. Se da a conocer, de igual forma, el valioso papel que cumple el docente al planear y llevar a cabo esta novedosa estrategia. Es así como se reflexiona acerca de la importancia de innovar en el contexto educativo para hacer un cambio que favorezca en primer lugar al estudiante.

Palabras clave: gamificación, proceso educativo, estrategia, metodologías activas, innovación, calidad.



Abstract

Currently, great changes are needed in the educational field, the challenge is to transform that education, train people of integrity, bet on improving living conditions, closing gaps, strengthening people's skill so that they have a good academic performance, and thus, in the future, they can ensure success in their professional, personal and social life. The idea of this article is to share some considerations that are taken to improve academic processes and that are necessary to continue to provide educational quality, for this reason a brief description is made of one of the most significant and currently used active methodologies such as gamification, some considerable information about it is disclosed, its main characteristics and elements, the possible advantages and disadvantages that may arise with its implementation. In the same way, the valuable role that the teacher fulfills when planning and carrying out this innovative strategy is made known.

This is how we reflect on the importance of innovating in the educational context to make a change that favors the student in the first place.

Keywords: gamification, educational process, strategy, active methodologies, innovation, quality.

Introducción

La educación en la época actual requiere que tanto las instituciones educativas, como el personal docente y directivo se enfrenten a grandes cambios, que sean capaces de transformar la realidad para ofrecer una educación de calidad. Estos cambios traen consigo nuevos desafíos, exigiendo a los docentes ser sujetos innovadores a nivel pedagógico, técnico y social, orientando su práctica hacia el alcance de resultados significativos; a los directivos ser partícipes del proceso desempeñando una buena gestión; a los padres el acompañamiento y apoyo permanente del proceso educativo de sus hijos; y a los estudiantes, que demuestren interés por aprender.

Lo anterior indica claramente que la educación de hoy día necesita un cambio que permita optimizar los procesos de enseñanza para así superar los bajos niveles educativos alcanzados. Conocer y comprender esos procesos es fundamental para crear una práctica educativa eficaz, para ello es necesario analizar todos los aspectos que en ella intervienen,



el estudiante, el docente, padres de familia; hasta la metodología, asignatura, objetivos, recursos, entre otros; los cuales dependiendo de la forma cómo se desarrollen cada uno de ellos, pasan a influenciar en mayor o menor grado.

La mayor responsabilidad reposa sobre el docente, que, por ser el facilitador del aprendizaje, es quien prepara, controla, organiza, adecúa, la acción pedagógica. De su actuación depende en gran parte el acto educativo; por ende, para alcanzar el éxito se requiere que por su parte exista el planteamiento de unos objetivos adecuados, una correcta planificación de actividades y una evaluación estructurada; así como una buena actitud, capacidad innovadora y compromiso demostrado hacia el proceso de enseñanza.

Otros factores por los cuales se ve afectado el rendimiento académico, bien sea de forma directa o indirecta, son la motivación, los conocimientos previos, las técnicas de estudio, las habilidades, la actitud y aptitudes que posee el estudiante; por ende, el desinterés, la apatía y el escaso compromiso conllevan a un bajo rendimiento y en el peor de los casos al fracaso escolar.

El papel de la motivación en el aprendizaje

La motivación pasa a ser pieza clave al momento de alcanzar unos óptimos resultados académicos, es entonces donde el docente juega un papel importante aportando estrategias innovadoras que despierten el interés de sus estudiantes, para que puedan alcanzar un aprendizaje significativo al desarrollar sus actividades, movidos por el deseo de aprender y no con el propósito de obtener una nota.

Es indispensable que se tomen en cuenta los aspectos emocionales de los estudiantes y así se le puedan ofrecer herramientas necesarias para poder despertar su interés hacia los procesos escolares, tal y como lo expresan González et al. (2023) "...al mismo tiempo se



y que el estudiante se guíe más por principios auto gratificantes, que por condicionamientos externos”. (p. 3924).

De igual forma, siguiendo los autores anteriores,

expresan que la motivación da paso a que “...el entusiasmo nazca en cada una de las cosas que hace, se vive o se tiene, por lo tanto, en la educación, el docente es el motor para comenzar a generar amor al aprendizaje y entusiasmo de seguir aprendiendo” (p. 3925), de allí radica la importancia de la motivación, por lo tanto, no es de extrañar que cuando falta el interés, los estudiantes rara vez pueden aprender.

Aunque en ocasiones no necesariamente es falta de motivación; se puede dar el caso de ausencia de empatía del estudiante hacia el docente o hacia el área estudiada, lo que puede ocasionar fallas en los procesos, por lo tanto, es necesario analizar el por qué existen esas falencias; para así poder brindarles las estrategias y las metodologías adecuadas que los lleven a superar esas dificultades.

Es por ello que las metodologías activas, las cuales son de gran ayuda en el quehacer pedagógico, éstas, según Serna y Díaz (2013) “...brindan una atractiva alternativa al educador tradicional para enfatizar lo que aprende el estudiante que en lo que él enseña como docente. Esto genera una mayor comprensión, motivación y participación del estudiante en su proceso de aprendizaje”. (p. 22), de allí radica su utilidad e importancia, debido a que este tipo de metodologías llevan a los estudiantes a involucrarse en su propio proceso de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, Bernal y Martínez. (2009) afirman que “los aprendizajes significativos guardan suma relevancia en las metodologías activas de aprendizaje, pues los estudiantes –hoy más que nunca– buscan que lo aprendido guarde relación con lo previamente aprendido, pero sobre todo que sea un contenido relevante”. (p. 103).



Se pretende que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje, pero con la adecuada guía del docente; que, al tiempo de presentarle las actividades, estas resultan llamativas de tal forma se lleva a construir y transformar los contenidos en un continuo aprendizaje.

Existen una serie de metodologías activas que están siendo usadas en la actualidad, en la búsqueda de mejorar los procesos académicos, conocer el fundamento de cada una, permite seleccionar la que resulte más adecuada al proceso que se lleva y lo que se desee alcanzar, siendo una de las estrategias metodológicas más novedosas e interesantes la gamificación, que, por su carácter interactivo, logra captar la atención y el interés de los estudiantes.

Gaitán V. (2013) define la gamificación como “una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos”. (p. 1). Esta metodología resulta efectiva debido a sus características, ya que al ser lúdico-recreativa, promueve el aprendizaje de una manera más agradable y positiva para los estudiantes.

Para Gaitán este “modelo de juego realmente funciona porque consigue motivar a los alumnos, desarrollando un mayor compromiso de las personas e incentivando el ánimo de superación. Se utilizan una serie de técnicas mecánicas y dinámicas extrapoladas de los juegos”. (p. 1), lo que se vuelve muy atractivo para los estudiantes, debido a que el uso de una correcta metodología didáctica, lúdica e innovadora en el aula de clases capta la atención de los estudiantes cobrando una importancia vital en el aspecto motivacional, así se logra el éxito formativo y les despierta las ganas de aprender.

La palabra gamificación surge del inglés *game* que significa juego, por lo tanto, en español algunos lo reconocen como ludificación, al respecto, Rodríguez y Santiago. (2015) sostienen que “gamificación es llevar las distintas mecánicas y técnicas que se encuentran en



los juegos a contextos que no tienen nada que ver con ellos para tratar de resolver problemas reales” (p. 8).

Aunque el término gamificación es un poco antiguo, Rodríguez y Santiago afirman que “fue acuñado por Nick Pelling en el año 2002, pero hasta 2010 no empezó a ganar popularidad, al orientarse claramente hacia aspectos relacionados con la incorporación de técnicas de juego, principalmente recompensas en entornos digitales”. (p. 9). Es por ello que resulta de gran utilidad en el entorno educativo, donde el juego y las herramientas didácticas siempre han estado presente.

Queda entonces claro que la gamificación es una actividad que no solo significa jugar, por su parte Foncubierta y Rodríguez. (2014) afirman:

Puede que en muchos casos no represente ni tan siquiera diversión. La actividad gamificada continúa siendo una actividad de aprendizaje más, solo que con ciertas particularidades de diseño de acuerdo con unas pautas que se rigen siempre por una finalidad pedagógica que va más allá de la mera acción de motivar. (p. 1).

La incorporación de un elemento de juego en una actividad de aprendizaje no se trata solo de motivación, ya que está diseñada para abordar problemas como la distracción, la inactividad, la falta de comprensión o la dificultad de dar paso a situaciones que incluyan al estudiante. Debido a la naturaleza del juego, puede usarse como como una experiencia educativa que ayude a atraer la atención, fortalecer la memoria, adquirir conocimientos y habilidades, logrando que este proceso de aprendizaje sea más vivencial; el punto no es crear y aplicar juegos a todo momento dentro del aula, sino sacar provecho de lo que puedan aportar y tomar de ellos los elementos clave para poder obtener experiencias positivas.

La gamificación es uno de los recursos que utilizan los docentes en las dinámicas de aula, pensando en una estrategia que promueva el compromiso hacia el estudio, por lo que



hoy se habla de un tipo especial de juegos educativos, donde el entorno formal proporciona sus recursos de fuentes informales, según Marín, D. (2015):

Hablar hoy de gamificación educativa, supone hacerlo de una tendencia basada en la unión del concepto de ludificación y aprendizaje. La gamificación propiamente dicha trata de potenciar procesos de aprendizaje basados en el empleo del juego, en este caso de los videojuegos para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, los cuales faciliten la cohesión, integración, la motivación por el contenido, potenciar la creatividad de los individuos. (p. 1).

En fin, la gamificación en el ámbito educativo pretende influenciar la conducta y el comportamiento de los estudiantes hacia su proceso de aprendizaje, haciendo que este sea significativo y duradero utilizando elementos y técnicas del juego, tales como los puntos, premios o recompensas si alcanzan un objetivo o por el contrario la penalización si no lo logran.

No es un secreto que a los estudiantes les llama la atención el juego, la clase dinámica, de ahí la efectividad de unir estos dos procesos, el educativo con la lúdica; la idea es abordar los estímulos del juego junto al desarrollo de una actividad de aprendizaje, que lo lleve a desarrollar sus conocimientos.

Tampoco tendría ningún sentido que el estudiante se divierta jugando, sin lograr aprender nada, de esta manera no se estaría cumpliendo con la finalidad de la estrategia gamificada, por ello se necesita definir la correcta mecánica y diseño de cada una de las acciones que se van a incluir para no correr el riesgo de limitarla al solo hecho de ganar recompensas, debido a que el estudiante centraría su atención hacia ello y dejaría de lado su verdadera finalidad de adquirir un aprendizaje.



Diseño y Elementos de la Gamificación

Para desarrollar correctamente la gamificación se deben tener en cuenta los elementos, las características, los componentes, entre otros; con el fin de que exista claridad en los objetivos del juego seleccionado para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, para que el niño comprenda que lo importante no es ganar el juego, sino adquirir nuevos conocimientos y habilidades.

No es competir por competir, todo tiene un fin establecido; mucho menos se debe dar paso a la rivalidad entre los estudiantes al enfrentarse en el juego, es aquí donde se fomentan los valores entre sí, creando una sana competencia, Parente, D. (2016) resume en un listado las características donde incluye lo que debe tener una competición para que sea saludable. (p. 69):

- Realizarla con un premio de valor simbólico.
- Implementarse en un periodo de tiempo relativamente corto.
- Brindar temáticas y tareas diversas.
- Hacer sentir a todos los participantes que tienen la oportunidad de ganar.
- Establecer valores claros para el proceso de aprendizaje, calidad y evaluación.

Se recomienda para la competición saludable, siguiendo los principios anteriores, que se den premios simbólicos para evitar que se desvíe la finalidad del juego; con un tiempo ni muy corto, ni excesivamente largo y una amplia variedad de temáticas para evitar la desmotivación; así como fijar límites espaciales y temporales.

Por tal razón, el Observatorio de la innovación educativa del Tecnológico de Monterrey. (2016) nombra algunos elementos del juego que deben utilizar los profesores al momento de gamificar su clase, "...al diseñar una estrategia de gamificación no es necesario considerar todos los elementos que se describen, sino tomar aquellos que por sus



características puedan ser más valiosos para la experiencia de aprendizaje que se busca lograr”. (p. 8). Los elementos que se podrían utilizar son:

- Metas y Objetivos: Se presenta al jugador un reto o una situación problema para resolver y generarle una motivación. Se comprende el propósito de la actividad y se dirigen los esfuerzos de los estudiantes.

Elementos: Retos, misiones, desafíos.

- Reglas: Deben ser sencillas y claras. Se establecen específicamente para limitar las acciones de los jugadores, mantener el orden y el manejo del juego.

Elementos: Restricciones, asignación de turnos, cómo se gana o pierde puntos, permanecer en el juego, completar misiones y objetivos.

- Narrativa: Sitúa a los participantes en un entorno realista donde realizan actividades y tareas. Los lleva a identificarse con un personaje o avatar, situación o causa.

- *Elementos: Personaje o avatar, mundos, escenarios, ambientes.*

- Libertad de elegir: Le da al jugador diversas posibilidades para descubrir, explorar, avanzar en el juego y algunas formas de alcanzar objetivos.

Elementos: Rutas, opciones de utilizar algunos recursos o poderes.

- Libertad de equivocación: Se experimentan riesgos sin miedo o daño irreversible. Da confianza para seguir.

Elementos: múltiples vidas, reinicio, posibilidades ilimitadas.

- Recompensas: Se ganan bienes para seguir con el objetivo, acceder a otras áreas, habilidades, recursos. Mantienen la motivación.

Elementos: puntos, monedas, vidas, poderes.

- Retroalimentación: Marca el progreso según el comportamiento del jugador. Depende de la marcha, acciones o de los movimientos hacia su objetivo. A veces se dan al final del episodio para ver la estadística o análisis del rendimiento.

Elementos: pistas, señales, conductas, progreso, advertencias, estadísticas.

- Estatus visible: Se muestra el avance de todos.

Elementos: insignias, logros, resultados, posiciones.



- Cooperación y competencia: Alienta a los jugadores a formar alianzas para alcanzar objetivos comunes y enfrentarse a otros jugadores para lograrlo. Motiva a desempeñarse mejor que sus oponentes.

Elementos: equipos, ayuda, área de interacción, trueques, batallas, tablero de posiciones.

- Tiempo: Presiona para terminar la tarea en un tiempo establecido.

Elementos: cuenta regresiva, beneficio por tiempo.

- Progreso: Dirige el avance al establecer niveles o categorías. Al avanzar se desarrollan otras habilidades.

Elementos: tutoriales, puntos de experiencia, niveles, progreso, desbloqueo de contenidos.

- Sorpresa: Elementos inesperados en el juego para mantener la motivación.

Elementos: características ocultas, eventos especiales.

Cabe recalcar que para gamificar es necesario buscar opciones que mantengan motivado al jugador para impulsarlo en el desarrollo de su tarea y llegar a la meta establecida, fortaleciendo sus capacidades y habilidades, generando así experiencias positivas de aprendizaje.

Características de una Herramienta Gamificadora

Bien es cierto que para gamificar se requiere adaptar algunos elementos de diseño de juegos a situaciones de otro contexto, en este caso el educativo. De esta forma se trata de crear un ambiente de aprendizaje divertido donde los estudiantes aprendan voluntariamente.

Para Ardila, J. (2019):

...es una estrategia eficaz para influir el comportamiento o la actitud de las personas, fomenta en los estudiantes el compromiso con su propio aprendizaje, crea ambientes de competencias y colaboración, facilita la toma de decisiones por medio de un proceso divertido, anima a los estudiantes a



aprender sin forzar la relación enseñanza-aprendizaje, se convierte en una herramienta útil para el seguimiento de los estudiantes, se puede realizar la retroalimentación inmediata y brinda un ambiente de aprendizaje divertido e interesante. (pp. 77-78).

De igual forma, Ardila, agrega que “las características de la gamificación muestran que su implementación no requiere de una infraestructura tecnológica sofisticada, aunque el uso de TIC la potencia”. (p. 79).

El gran desafío aquí es diseñar actividades que aumenten el interés de los estudiantes, favoreciendo la adquisición del conocimiento, por tal motivo hay que sacar provecho de la afición actual que demuestran los niños y jóvenes hacia la tecnología, he aquí una gran oportunidad para estimularlos; al combinar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con la lúdica y el proceso educativo. Este trío da origen a la gamificación educativa, para innovar en la clase y promover el aprendizaje de una manera eficiente.

Al saber combinar todas estas herramientas se obtiene un mayor beneficio, al respecto, Romero, F. (2016) añade que “puede darse sin el uso de TIC, pero estas herramientas pueden generar un enriquecimiento en las actividades diseñadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, el reto está en brindar o dotar a la TIC a utilizar, un cierto grado de jugabilidad”. (p. 23). La única finalidad es, entonces, generar actividades que motiven al estudiante a seguir aprendiendo de tal forma que le resulte atractiva.

Hoy por hoy, la tecnología ha adquirido un papel importante en la vida de las personas por su utilidad y beneficios, motivo que la ha llevado a ser muy empleada en el campo educativo al permitir que el aprendizaje sea más interactivo y participativo. Al anexarle otro ingrediente más interesante, como la gamificación, se convierten en estrategias educativas eficaces, fomentan la interacción, la participación y la transversalización de todas las áreas curriculares, posibilitando en mayor grado el éxito del proceso.



Una particularidad que poseen las prácticas educativas basadas en la gamificación es que son inversas a las metodologías tradicionales y se elaboran pensando en mejorar las dificultades que presentan los estudiantes en su proceso formativo. Arduino, G. (2021) señala, además, entre las características fundamentales de la gamificación que:

Se utilizan en contextos no lúdicos (aulas, laboratorios, oficinas, etc.); se ajusta al contenido que se quiere enseñar, a través de sus reglas y mecánica; se obtienen puntos y recompensas por cada nivel del juego completado; nadie pierde el juego o sus dinámicas deben fomentar la motivación, no la competencia individual; así como también afirma que puede ser o no gratificante y no necesariamente divertido. (p. 35). Para Arduino las características pueden agruparse en las siguientes áreas:

1. Mecánicas y reglas: Se necesitan reglas que rijan el comportamiento para que cada quien asuma la responsabilidad.
2. Dinámicas del juego: Es una característica importante, el jugador debe entender las dinámicas que hacen posible el juego (cómo jugar, cómo actuar en el juego, conocer las reglas). Involucra al jugador en la actividad propuesta.
3. Elementos: Son estimulantes en sí mismos, para hacer que la gamificación sea más que solo un juego o simples actividades de aprendizaje basadas en juegos.
4. Jugadores: Es importante conocer con qué tipo de jugadores se pueden encontrar momento de gamificar en el aula. Esto es necesario para que el juego elegido permita la inclusión y optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje.
5. Proceso: Esta función define el proceso a seguir para una gamificación eficaz centrada en el estudiante, al tiempo que permite a los maestros verificar y validar los resultados de aprendizaje de cada uno de ellos.
6. Fin u objetivo: A la hora de jugar es necesario tener claro la situación, el contexto y qué se pretende lograr.

Independientemente del tipo de juego y la técnica empleada, se tendrán muy en cuenta todas estas características que son claves tanto para entender su funcionamiento, como para poder diseñar la estrategia acorde a la meta que se desee alcanzar con los educandos.



Ventajas

Bien es cierto que el uso adecuado de la estrategia de gamificación además de motivar, mejora en los estudiantes sus habilidades cognitivas y sociales, estimula la creatividad, fortalece los valores, rompe con la estructura de las clases tradicionalistas; en fin, tiene enormes ventajas que Borrás, O. (2015) menciona:

- Activa la motivación para el aprendizaje.
- Retroalimentación constante.
- Aprendizaje más significativo permitiendo mayor retención en la memoria al ser más atractivo.
- Compromiso con el aprendizaje y fidelización o vinculación del estudiante con el contenido y con las tareas en sí.
- Resultados más medibles (niveles, puntos y badges).
- Genera competencias adecuadas y alfabetización digital.
- Aprendices más autónomos.
- Generan competitividad a la vez que colaboración.
- Capacidad de conectividad entre usuarios en el espacio online.

Tal como se ha mencionado la gamificación facilita una educación de alta calidad relacionada con el desarrollo de competencias, habilidades y aprendizajes.

En la figura 1 se observan las grandes ventajas que esta estrategia metodológica significa para canalizar las competencias formativas por parte de los estudiantes:

Figura 1.

Ventajas De La Gamificación



Fuente: Adaptado de Oliva, H. (2016).

La figura anterior enseña las ventajas de la gamificación desde la perspectiva del estudiante, y, por otro lado, Oliva (2016) también muestra unas ventajas desde la perspectiva docente:

Estimula la implementación del trabajo en equipo, el aprendizaje colectivo, mejora la dinámica de aprendizaje, dosifica el aprendizaje con efectividad y motiva al estudiante a esforzarse por los resultados, ayuda a mejorar el desempeño del estudiante mediante el acercamiento de tecnologías y dinámicas integradoras, propone al estudiante una ruta clara sobre cómo puede mejorar la comprensión de las materias académicas que se le dificultan en mayor medida. (p. 34).



Tomado de esta manera la gamificación rompe toda incertidumbre sobre su funcionalidad en la clase, ya que todos tienen claro el para qué, el cómo y el qué se pretende lograr, así como también cada uno conoce el nivel de progreso individual que va obteniendo.

De acuerdo con Posada, F. (2017), además de todas las ventajas ya mencionadas, están la mentalidad multitarea que mejora la capacidad de captar distintos detalles, el trabajo en equipo y la instrucción individualizada. Además, menciona unos inconvenientes que posiblemente pueden presentarse, como costo elevado, se puede dar distracción y pérdida de tiempo, inadecuada formación en valores, falta de equilibrio entre lo lúdico y lo formativo, motivación efímera. (pp. 2-3).

Rol docente

Como es sabido, el docente cumple un papel cada vez más importante en los nuevos entornos educativos que van surgiendo y que deben crearse teniendo en cuenta el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, por tal razón la innovación metodológica es eje principal en la construcción de las actividades.

Ardila, J. (2019) habla sobre el papel que el docente ejerce dentro de las actividades gamificadas:

Pasa a ser un diseñador y un evaluador de las actividades gamificadas; conocedor de las mecánicas de juego con el objetivo de atraer a sus estudiantes al conocimiento, el docente se convierte entonces en un ludificador de la relación enseñanza-aprendizaje que pretende incrementar el aprecio por la educación en sus estudiantes. (P. 80).

Ardila también expresa que el docente al implementar la gamificación tiene dos retos:

1. Crear un ambiente educativo en el que los estudiantes se interesen por interactuar voluntariamente con las actividades gamificadas.
2. Contar con una infraestructura tecnológica y un equipo de trabajo que permitan la implementación de las actividades gamificadas.



El maestro tiene el desafío de ser creativo, presentar los procesos de una forma interesante y lúdica, como también de transformar con ideas innovadoras que resulten atractivas a sus estudiantes y le garanticen el éxito educativo. Sin embargo, los docentes pueden superar creativamente estos desafíos mediante el uso de las herramientas TIC y de mecánicas de juego existentes que les atraigan a los estudiantes sin tener que usar programas informáticos demasiado complejos.

Para Ordoñez, et al. (2021) en el contexto educativo el docente cumple “el rol de orientador y guía del aprendizaje de los estudiantes; pero para ello necesita del conocimiento de metodologías donde sustentar la implementación de estrategias didáctico-metodológicas en las cuales los materiales didácticos propicien la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje”. (pp. 497).

En consecuencia, para hacer uso de las metodologías activas y centradas en el estudiante, se debe tener manejo sobre ellas, saber cómo utilizarlas, organizarlas y la forma de incluirlas al momento de planear las actividades.

En cuanto a la planeación por parte del docente, esta debe ser lo suficientemente atractiva, promover el uso del juego, fomentar el pensamiento, desarrollar la toma de decisiones, las competencias y el trabajo colaborativo. Es decir, el docente cumple el papel de facilitador del aprendizaje, impulsor de la formación integral, creando entornos de aprendizaje que utilicen la diversión para fomentar la comprensión y el conocimiento.

Conclusiones

El éxito o el fracaso escolar está estrechamente ligado a la combinación de varios factores que van desde el nivel socioeconómico, motivación por el estudio, los recursos educativos, preparación docente, apoyo del entorno familiar, entre otras. Lo que lleva consigo grandes consecuencias, tanto para los estudiantes como para la sociedad en general. La tarea



de las instituciones y sobre todo del docente es brindar una educación de calidad, donde el estudiante adquiera mejores destrezas no solo para el estudio, sino también para la vida. Por lo tanto, se da un cambio en la manera de enfocar los procesos educativos, cambiar las clases tradicionales por unas metodologías más activas que logren captar la atención del estudiante.

Existe una amplia variedad de metodologías activas, las cuales resultan muy eficaces al momento de ayudar a solucionar los problemas de las instituciones, pero una que está a la vanguardia de la educación, es la gamificación, la cual no es solo una herramienta, es una estrategia, un proceso que tiene como objetivo cambiar aquellos aspectos del aprendizaje donde los estudiantes presentan dificultades.

En ella se hace uso de la motivación, la competencia y los conocimientos previos para garantizar que ese aprendizaje sea continuo y efectivo, dado que la verdadera transformación se logra mediante el uso de la lúdica y la tecnología, es decir, repensando el aula a través del entretenimiento, donde la mecánica del juego resulta útil para promover un ambiente divertido. Para el docente puede resultar un poco más tedioso preparar las actividades que requieren este tipo de metodologías, ya que implica más trabajo y esfuerzo de su parte, pero es necesario si se desea optimizar los procesos educativos.

Por último, cabe anotar que es de vital importancia darle el debido valor a las metodologías innovadoras que buscan mejorar el proceso educativo, por lo tanto, se recomienda que se preste atención al uso de las herramientas y estrategias adecuadas, como a los procedimientos utilizados, para que, con su correcta utilización, tenga consecuencias, efectos y cambios positivos.



Referencias Bibliográficas

- Ardila, J. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. Bogotá. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. Vol. 12. N° 24, 71-84. [281060624006.pdf \(redalyc.org\)](#)
- Arduino, G. (2021). Gamificar una herramienta para crear puentes Pedagógicos en la Universidad. *Revista Abierta de Informática Aplicada*. Vol. 5. 32-49. Argentina. [Vista de Gamificar una herramienta para crear puentes Pedagógicos en la Universidad \(uai.edu.ar\)](#)
- Bernal y Martínez. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de pedagogía*. N° 14. 101-106. [Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje.pdf \(up.edu.mx\)](#)
- Borrás, O. (2015). *Fundamentos de gamificación*. Madrid. Gabinete de Tele-Educación. Vicerrectorado de Planificación Académica y Doctorado.
- Foncubierta y Rodríguez. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid. Editorial Edinumen. [Didactica Gamificacion ELE-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](#)
- Gaitán, V. (2013). Gamificación: el aprendizaje divertido. Vol. 15. [gamificacion_juegos20200128-124256-ewbquk-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](#)
- González, J. Corrales, G. y Morquecho, R. (2023). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 3922-3938. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4708/7162>
- Marín, D. (2015). La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*.
- Observatorio de la innovación educativa del Tecnológico de Monterrey. (2016). *Gamificación. Gamificación - Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación (tec.mx)*



- Oliva, H. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*. Vol. 16. N° 44, p. 108-118. [La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario.pdf \(redicces.org.sv\)](#)
- Ordoñez, B. Ochoa, M. Erráez, J. León, J. y Espinoza, E. (2021). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales. *Revista Universidad y Sociedad*. Vol. 13. N° 3, 497-504.
- Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. *Gamificación en aulas universitarias*. Vol. 11. N° 15. Barcelona.
https://incom.uab.cat/publicacions/downloads/ebook10/Ebook_INCOM-UAB_10.pdf#page=11
- Posada Prieto, F. (2017). Gamifica tu aula: experiencia de gamificación TIC para el aula. *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. [gamificatuAula \(ull.es\)](#)
- Rodríguez, F y Santiago, R. (2015). Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula. Oceano. *La Rioja: Digital-Text*, 5-19.
- Romero, F. (2016). Gamificación y tecnologías de información para el aprendizaje. *Expertí*. Vol. 1. N° 2, 20-24.
- Serna, H. y Díaz, A. (2013). Metodologías activas del aprendizaje. Fundación universitaria María Cano. *Fondo editorial María Cano*.



EL CURÍCULUM POR COMPETENCIAS Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE RECURSOS HUMANOS EN LA FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS Y CONTABILIDAD

COMPETENCY BASED CURRICULUM AND ITS IMPACT AND THE TRAINING OF HUMAN RESOURCES PROFESSIONALS IN THE FACULTY OF BUSINESS ADMINISTRATION AND ACCOUNTING

Roldán Adames Aparicio, Daniel Batista, Edna De La Cruz, Verónica E. Tejedor V.

Universidad de Panamá. Panamá

Correo: roldanadames@cwpanama.net ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9965-0278>

Universidad de Panamá. Panamá

Correo: db.batista@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4682-8570>

Universidad de Panamá. Panamá

Correo: edna171955@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4072-5594>

Universidad de Panamá, Panamá

Correo: veronica.tejedor@up.ac.pa ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3132-7722>

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4118>

*Autor de correspondencia: veronica.tejedor@up.ac.pa

Fecha de recepción: 18/02/2023 / Fecha de aceptación: 23/05/2023

Resumen

Dentro del marco de la Investigación, El Currículum por Competencia y su Impacto en la Formación del Profesional de recursos Humanos en la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad, recogemos los resultados mediante el presente Artículo Científico, cuya pregunta de investigación se plantea lo siguiente: ¿Ha brindado el Diseño Curricular por Competencia eficiencia y calidad en la formación del profesional de recursos Humanos? En cuanto al objetivo general de la investigación llevada a cabo hizo referencia a: determinar si el cambio de paradigma a un diseño curricular por competencias mejoró la eficiencia y la calidad en la formación del profesional de Recursos Humanos. Esta investigación se realizó mediante la aplicación de una encuesta a los egresados de la carrera de licenciados en Recursos humanos, de los últimos cinco (5) años. Entre los principales descubrimientos se



encontró que el diseño curricular por competencia aporta, según los encuestados, eficiencia y calidad en la formación del profesional de Recursos Humanos. Así mismo, los egresados de la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad consideran que la preparación que han recibido se encuentra acorde con las exigencias del mercado, sus cambios y transformaciones, incluyendo la situación post pandemia.

Palabras Claves: Currículum por competencias, eficiencia, calidad, profesional, productividad.

Abstract

Within the framework of the research, the Curriculum y competence and its Impact on the Training of the Human Resources Professional in the Faculty of Business Administration and Accounting, we collect the results through this Scientific Article, which research question asks the following: ¿Has the curricular Design for Competence provided efficiency and quality in the training of the Human Resources professional? Regarding the general objective of the research carried out, he made reference to: Determining if the paradigm shift to a curricular design by competence, improved the efficiency and quality in training of the Human Resources professional. This investigation was carried out through the application of a survey to the graduates of the career of graduates in Human Resources, of the last five (5) years. Among the main discoveries, it was found that the curricular design by competence contributes, according to the respondents, efficiency and quality in the training of the Human Resources professional. Likewise, the graduates of the Faculty of Business Administration and accounting consider that the preparation they have received is in accordance with the demands of the market, its changes and transformations, including the post-pandemic situation.

Keywords: Curriculum by competencies, efficiency, quality, professional, productivity.

Introducción

Cada Universidad tiene un compromiso con la sociedad, el cual consiste en contribuir de forma indirecta al desarrollo del país y de sus empresas. Por ello, más que preocuparse por sacar profesionales al campo laboral, debe proponerse que estos sean eficientes, productivos y competentes cuando se desenvuelvan en sus respectivos entornos de trabajo. Esta tarea, si bien requiere de una ardua labor, tanto de los estudiantes como de los docentes, también implica que el proceso educativo cumpla con criterios de calidad. (Monzó, 2010).



Dentro de este marco, la institución debe revisar, de manera responsable, que el producto final que está a disposición de los sectores económicos tenga las competencias necesarias para la productividad y competitividad, de manera que se alcancen los objetivos y metas de la organización.

Metodología

Esta investigación busca mejorar el diseño del currículum por competencias que ofrece la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad de la Universidad de Panamá. Este estudio será abordado de forma mixta; o sea, implementando la investigación cualitativa y cuantitativa; ambas formas, se aplican en el logro de los resultados.

A. Población

El universo de estudio está conformado por los egresados de la Licenciatura en Administración de Recursos Humanos, de la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad de la Universidad de Panamá, tomando como base los últimos cinco (5) años.

B. Muestra

Para esta investigación se ha establecido una muestra representativa al azar de la población descrita y que será del 20% del universo, que constituye alrededor de unos 350 egresados de la Licenciatura de Administración de Recursos Humanos, quedando la muestra en 70 egresados a los cuales les serán remitidas las encuestas para sus respectivas respuestas. El objetivo general de la investigación señala: Determinar si el cambio de paradigma a un diseño curricular por competencias mejoró la eficiencia y la calidad en la formación del profesional de recursos Humanos.

La **hipótesis de la investigación (H1)** quedaría así: “El Currículum por competencias aporta eficiencia y calidad en la formación del profesional de Recursos Humanos”. En cuanto



a la **hipótesis nula (Ho)** “El currículum por competencias no aporta eficiencia y calidad en la formación del profesional de Recursos Humanos”.

Resultados Y Discusión

Diseño Curricular por Competencias

SANTIVANEZ Limas, en su libro **Diseño Curricular a partir de competencias**, explica lo que es un diseño curricular

¿QUÉ SE ENTIENDE POR DISEÑO CURRICULAR A PARTIR DE COMPETENCIAS?

Es la acción de elaborar un plan curricular los contenidos curriculares esenciales que permitan al profesional egresado no solo vivir en la sociedad, sino desempeñarse adecuadamente en ella. Para tal efecto, dicha actividad debe realizarse identificando y seleccionando cuidadosamente los contenidos de aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales básicos y necesario. Usualmente, el proceso de creación de un plan curricular a partir de competencias requiere del planteamiento previo de una metodología con el fin de garantizarla adecuada elaboración de dicho plan, el cual se derivan el Perfil Profesional del Egresado y el Plan de Estudio. (Santivánez, 2012, p. 50.)

María Ruth VARGAS LEYVA, En el Libro que lleva por título **Diseño Curricular por**

Competencias, comenta lo siguiente:

“Diseño Curricular por Competencias es una aportación valiosa e importante en el ámbito escolar, porque nos muestra cómo el enfoque educativo por competencia centra su atención en el proceso, y desde los parámetros constructivistas manifiesta la urgencia de lograr en los estudiantes, la transferencia de los conocimientos no sólo a los contextos inmediatos, sino a la vida misma, al presente, y también indica la forma de vislumbrar estrategias para el futuro, mediante contenidos que poseen un significado integral para la vida, porque las competencias están concebidas y desarrolladas como el conjunto de conocimientos y habilidades necesarias



para que los estudiantes se incorporen más fácilmente al mercado de trabajo, ya sea como técnicos, profesionales o mano de obra calificada”. (Vargas, 2008).

Competencia

Graciela Risco de Domínguez, en su artículo, **Diseño e Implementación de un Currículo por Competencias para la Formación de Médicos**, expresa lo siguiente:

“Una competencia es un aprendizaje complejo que integra conocimiento, habilidades y actitudes que habilitan al estudiante para un alto nivel de desempeño al emprender tareas propias de su campo profesional. Las competencias también se denominan resultados del aprendizaje y se traducen en conductas identificables y medibles de los estudiantes. El perfil profesional comprende el conjunto de competencias esenciales que el egresado debe lograr al término de sus estudios. El perfil profesional guarda una estrecha relación con la misión”. (p. 3)

Carlos Galdeano Bienzobas y Antonio Valiente Barderas, en su libro **Competencias Profesionales**, señala:

“La UNESCO define competencia como el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea. La competencia se puede definir, entonces, como, “la capacidad de un profesional para tomar decisiones, con base conocimientos, habilidades, actitudes asociadas a la profesión, para solucionar los problemas complejos que se presentan en el campo de su actividad profesional”. (p.2)

Profesional de Recursos Humanos

Jeannette Márquez y Judith Díaz en su artículo científico: **Formación de recursos Humanos por Competencias**



“Este profesional debe desarrollar conocimientos, procedimientos y actitudes requeridas para ocupar el espacio que le corresponda en la sociedad. Es relevante comprender el desempeño de una persona, analizar lo que hace, las estrategias que utiliza cuando trata o logra solucionar un problema, el conocimiento que utiliza para desempeñarse en una situación particular, poniendo en evidencia la necesidad de atender contexto en que se realiza la actividad”. (Márquez, Díaz, 2005, s/p)

Facultad de Administración de Empresas Y Contabilidad

Las organizaciones académicas de las universidades están fuertemente influidas por la presencia del conocimiento, por lo tanto, para comprender su lógica, es necesario las características que tiene el conocimiento moderno. Burton Clark (1991).

El 25 de junio de 1982, nace la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad, con un bagaje cultural, científico y tecnológico heredado de experiencias de muchos años de trabajo y esfuerzo del personal docente, administrativo y de estudiantes. La gestión inicial de la nueva facultad era un reto para el futuro. En los primeros años se logran cambios importantes en el mejoramiento de la educación como resultado de las inversiones que había realizado la Universidad de Panamá, en cuanto a espacio físico, biblioteca especializada, laboratorio de inglés, centro de cómputo administrativo y educativo, aumentó el número de personal administrativo y educando de tiempo completo, apertura de concursos de cátedras y creación de nuevas ofertas académicas, a nivel técnico de secretariado ejecutivo bilingüe y administración agroindustrial. Revista Rendición de Cuentas. Adames (2012)..

1. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Hemos creído conveniente que esta investigación sea referida al análisis descriptivo de las respuestas que ofrecieron, con mucha disposición, los encuestados.



Como vemos en la siguiente tabla, los encuestados; es decir, los profesionales de la carrera de Recursos Humanos de la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad, estuvo conformado por el sesenta y cinco puntos siete por ciento (**65.7%**) por personal femenino y treinta y cuatro puntos tres por ciento (**34.3%**) personal masculino. Ver Tabla No.1 al respecto y la figura No.1 relacionada.

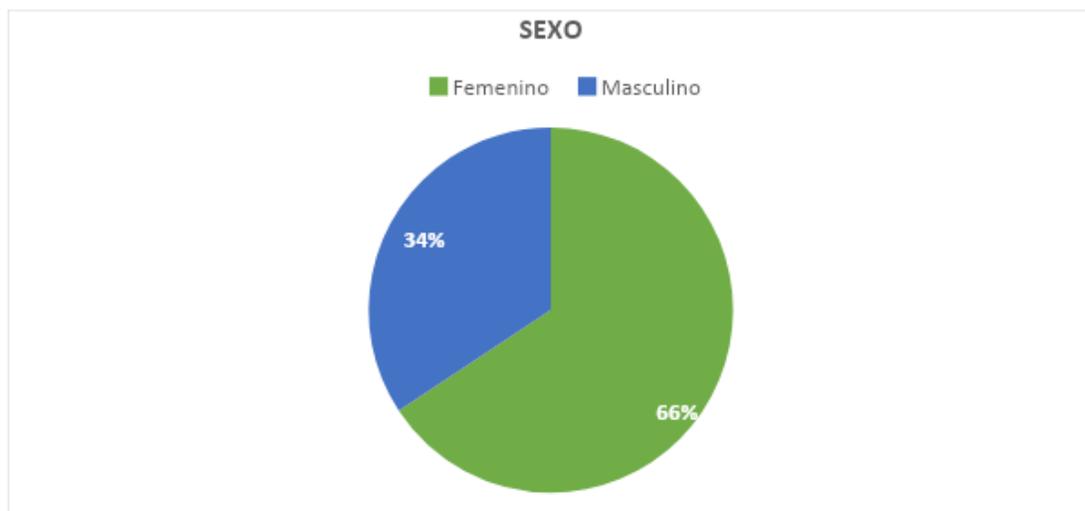
Tabla 1.

Sexo de los participantes 2023

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	46	65.7	65.7	65.7
	Masculino	24	34.3	34.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Figura 1.

Sexo de los participantes 2023



De acuerdo con la **Tabla 2**, se muestra cómo quedaron distribuidos los encuestados, según el turno en que se matricularon. Treinta y dos puntos nueve por ciento (**32.9%**) provienen del turno matutino, treinta por ciento (**30.0%**) son del turno nocturno y treinta



y siente punto uno por ciento (37.1%) del turno vespertino, lo que muestra cierta preferencia por el turno vespertino. También podemos observar la gráfica correspondiente.

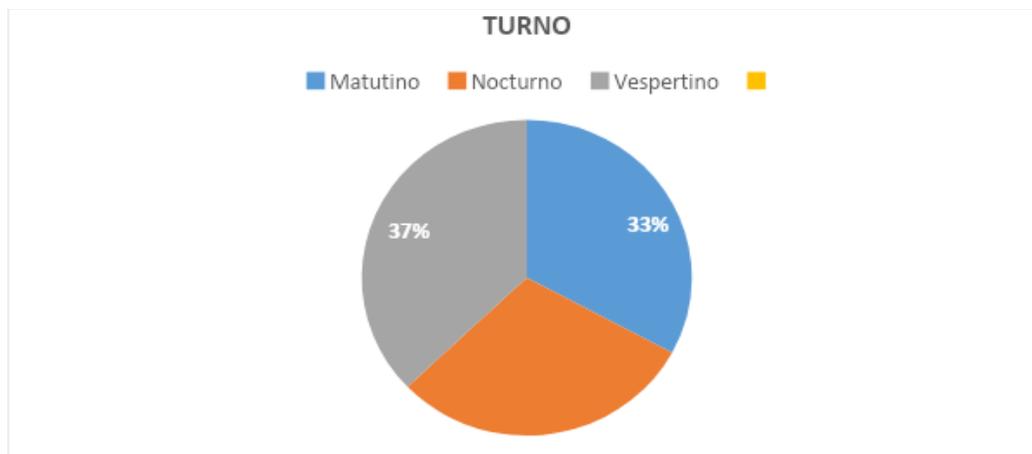
Tabla 2.

Turnos 2023

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Matutino	23	32.9	32.9	32.9
	Nocturno	21	30.0	30.0	62.9
	Vespertino	26	37.1	37.1	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Figura 2.

Turnos 2023



En la **Tabla 3** se muestra la distribución de los que respondieron, según la opción que les permitió terminar su carrera, quedando demostrado la opción de la Práctica Profesional como la más adecuada a su formación.



Otra opción no establecida obtuvo el diez por ciento (**10.0%**), Práctica Profesional, cincuenta y siete puntos uno por ciento (**57.1%**); seminario, dieciocho puntos seis por ciento (**18.6%**) y tesis, siete punto uno por ciento (**7.1%**).

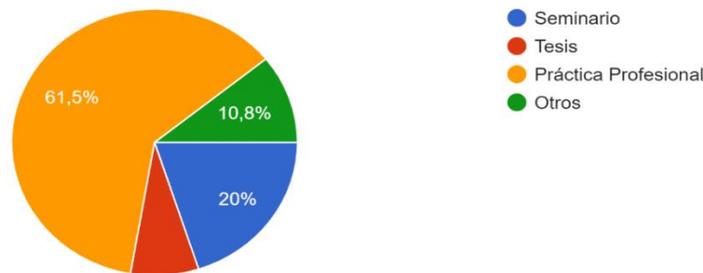
Tabla 3. Opción de graduación 2023

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido		5	7.1	7.1	7.1
	Otros	7	10.0	10.0	17.1
	Práctica Profesional	40	57.1	57.1	74.3
	Seminario	13	18.6	18.6	92.9
	Tesis	5	7.1	7.1	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Figura 3.

Opción de graduación 2023

Opción de graduación
65 respuestas



En la **Tabla 5** se puede observar que el noventa y uno punto cuatro por ciento (**91.4%**) de los que respondieron, señalaron que en sus clases se aplicó el método aprender aprendiendo.

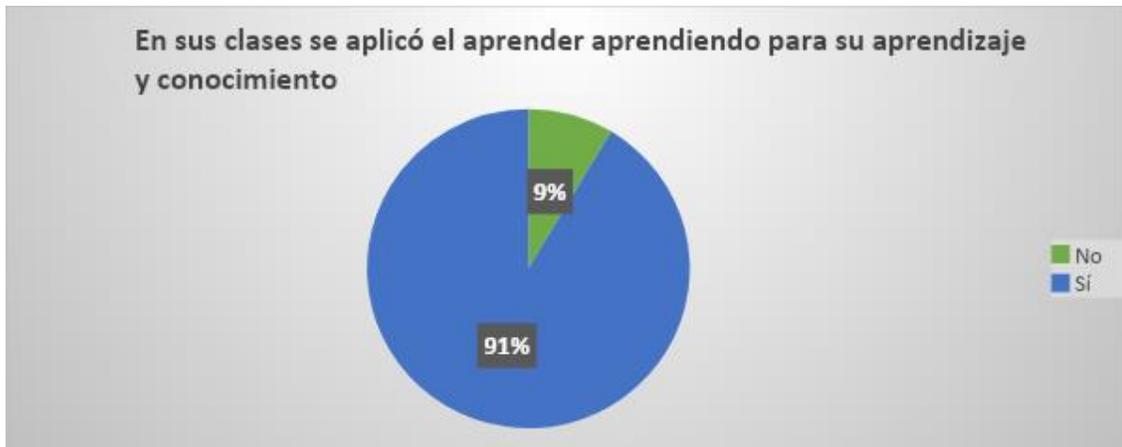
Tabla 5.

En sus clases se aplicó el aprender aprendiendo para su aprendizaje y conocimiento 2023

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	6	8.6	8.6	8.6
	Sí	64	91.4	91.4	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Figura 5.

En sus clases se aplicó aprender aprendiendo para su aprendizaje y conocimiento 2023



Podemos observar que en la **Tabla N° 6** hay tres propuestas sugeridas a los profesionales de recursos humanos, de las cuales la más favorecida, es la alternativa, **muchas veces**; con un cincuenta y siete puntos uno por ciento (**57.1%**), seguida por **algunas veces**, con el treinta y dos puntos nueve por ciento (**32.9%**). La suman del resultado de ambas propuestas arroja un total de noventa por ciento (**90.0%**).

Tabla 6.

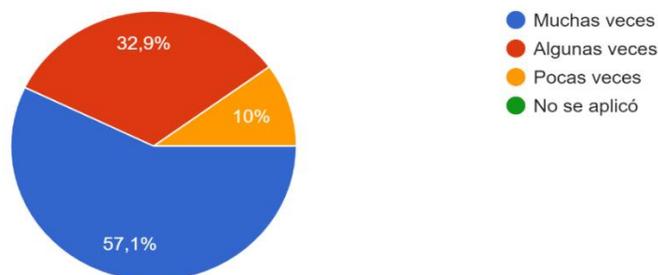
Para su aprendizaje y conocimientos se aplicó la resolución de problemas 2023

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algunas veces	23	32.9	32.9	32.9
	Muchas veces	40	57.1	57.1	90.0
	Pocas veces	7	10.0	10.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Figura 6.

*Para su aprendizaje y conocimientos se aplicó la resolución de problemas
2023*

Para su aprendizaje y conocimiento se aplicó la resolución de problemas
70 respuestas



La **Tabla 7.** nos presenta el resultado del grado de conocimiento que tienen los profesionales de Recursos Humanos acerca del significado del currículum por competencia. Anotamos un setenta y siete puntos uno por ciento (**77.1%**), que los profesores lo han estado implementando a la hora de dictar sus clases.

Tabla 7. ¿Sabe usted qué es un currículum por competencias? 2023

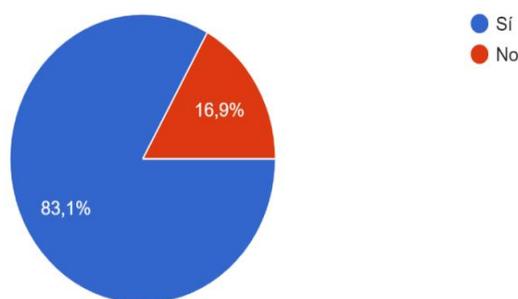
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido		5	7.1	7.1	7.1
	No	11	15.7	15.7	22.9
	Sí	54	77.1	77.1	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Figura 7.

¿Sabe usted qué es un currículum por competencias?2023

¿Sabe usted qué es un currículum por competencias?

65 respuestas



Las respuestas manifestadas por los profesionales de Recursos Humanos a la presente pregunta, según la **Tabla 8**, hacen alusión y confirman la pregunta anterior, que se refiere a que sus clases han sido por competencia, con un ochenta por ciento (**80.0%**) de afirmación.

Tabla 8.

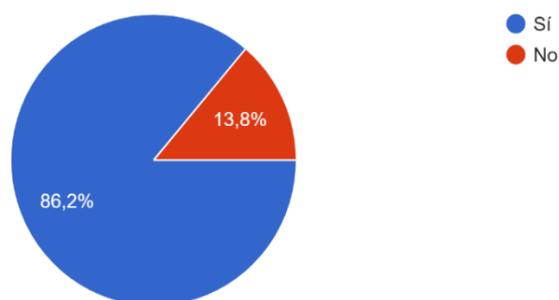
¿Sus clases las recibió por competencias, aprendizaje significativo? 2023

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido		5	7.1	7.1	7.1
	No	9	12.9	12.9	20.0
	Sí	56	80.0	80.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Figura 8.

¿Sus clases las recibió por competencias, aprendizaje significativo?2023

¿Sus clases las recibió por competencias, aprendizaje significativo?
65 respuestas



En la **Tabla 9**, los encuestados respondieron sobre las alternativas que mejor se adecuaron a su aprendizaje. Resultando así: con el treinta y uno punto cuatro por ciento (**31.4%**) la resolución de problemas, con veintiocho puntos seis por ciento (**28.6%**) el método de casos, veintisiete puntos uno por ciento (**27.1%**) las charlas, y los ejercicios, con siete puntos uno por ciento (**7.1%**).

Tabla 9.

¿Cuál cree que fue la mejor alternativa académica de aprendizaje? 2023

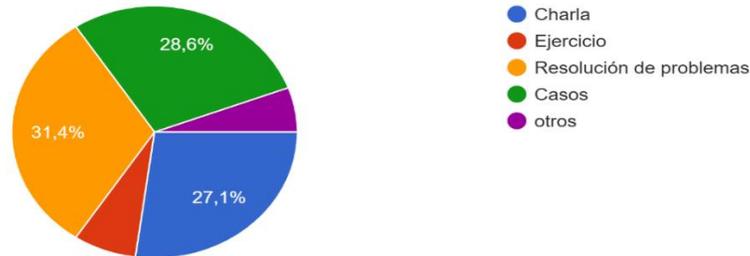
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casos	20	28.6	28.6	28.6
	Charla	19	27.1	27.1	55.7
	Ejercicios	5	7.1	7.1	62.9
	Otros	4	5.7	5.7	68.6
	Resolución de problemas	22	31.4	31.4	100.0
	Total	70	100.0	100.0	



Figura 9.

¿Cuál cree que fue la mejor alternativa académica de aprendizaje?2023

¿Cual cree que fué la mejor alternativa académica de aprendizaje?
70 respuestas



En la **Tabla 10** un alto porcentaje de los encuestados, noventa y cuatro puntos tres por ciento (**94.3%**), contestaron afirmativamente, que el currículum por competencia fortaleció su trabajo en equipo.

Tabla 10.

¿Fortaleció usted el trabajo en equipo? 2023

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	4	5.7	5.7	5.7
	Sí	66	94.3	94.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Figura 10

¿Fortaleció usted el trabajo en equipo? 2023



En cuanto a la interrogante que manifieste si los profesores les permitieron aprender haciendo y reflexionando, en la **Tabla 12**, se muestra que un ochenta y cinco puntos siete por ciento (**85.7%**) de los encuestados respondió afirmativamente.

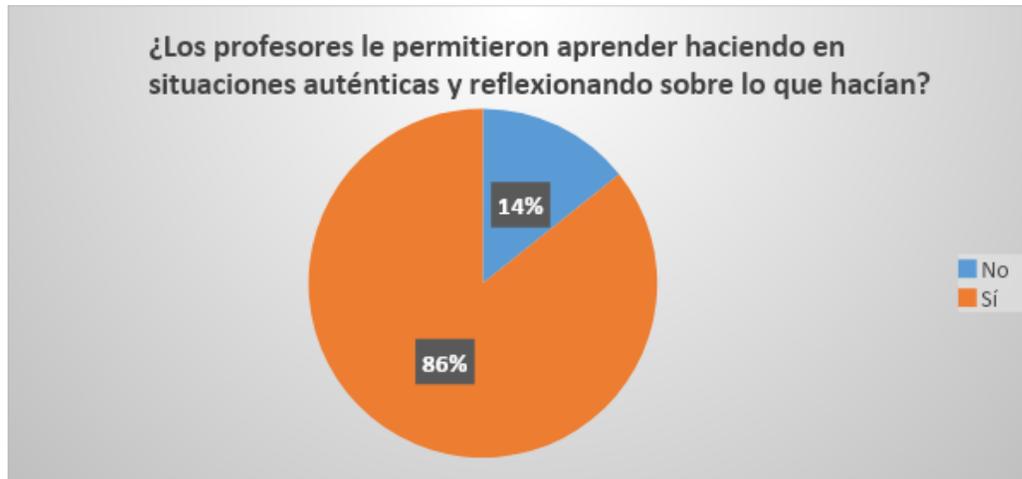
Tabla 12.

¿Los profesores le permitieron aprender haciendo en situaciones auténticas y reflexionando sobre lo que hacían? 2023

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	10	14.3	14.3	14.3
	Sí	60	85.7	85.7	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Figura 12.

¿Los profesores le permitieron aprender haciendo en situaciones auténticas y reflexionando sobre lo que hacían? 2023



En lo referente al currículum por competencia como modalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como lo muestra la **Tabla 15**, los encuestados respondieron con un ochenta por ciento (**80.0%**), confirmando que cumplen con las transformaciones que se dan en las organizaciones.

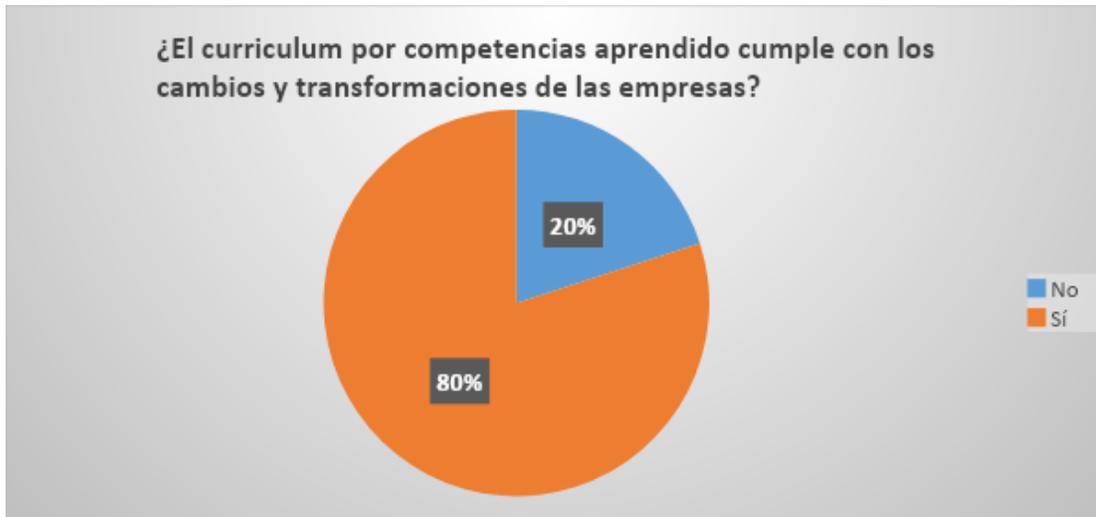
Tabla 15.

¿El currículum por competencias aprendido cumple con los cambios y transformaciones de las empresas? 2023

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	14	20.0	20.0	20.0
	Sí	56	80.0	80.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Figura 15.

¿El currículum por competencias aprendido cumple con los cambios y transformaciones de las empresas? 2023



En la **Tabla 16**, se muestra la distribución de los encuestados que respondieron en un noventa y dos puntos dos por ciento (**92.9%**), que el currículum por competencia aporta calidad en el desempeño de las labores que realizan los profesionales de Recursos Humanos en las organizaciones.

Tabla 16.

¿El currículum por competencia aporta calidad en el desempeño de las labores? 2023

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	5	7.1	7.1	7.1
	Sí	65	92.9	92.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Figura 16.

¿El currículum por competencia aporta calidad en el desempeño de las labores? 2023



Desde el punto de vista de los encuestados, el currículum por competencias les ha permitido un mejor desempeño al realizar sus labores en la organización. Como lo observamos en la **Tabla 17**, ellos reflejaron esto en su respuesta en un noventa y uno punto cuatro por ciento (**91.4%**),

Tabla 17.

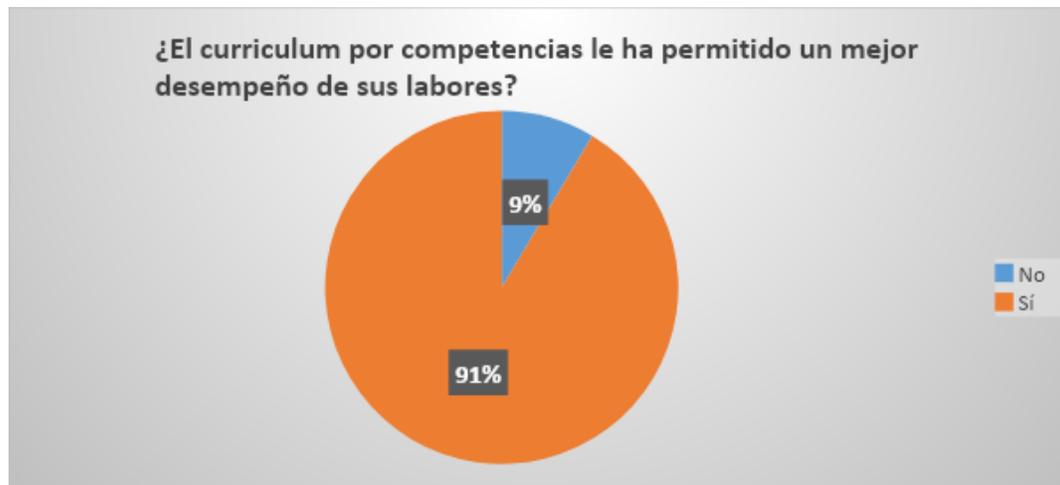
¿El currículum por competencias le ha permitido un mejor desempeño de sus labores?

2023

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	6	8.6	8.6	8.6
	Sí	64	91.4	91.4	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Figura 17.

¿El currículum por competencias le ha permitido un mejor desempeño de sus labores?
2023



B. PRUEBA DE LA HIPÓTESIS

Al inicio de nuestra investigación nos planteamos las siguientes hipótesis:

H. No.1 El currículum por competencias aporta a la formación del profesional de Recursos Humanos, eficiencia y calidad para un mejor desempeño en su entorno laboral.

H. No.2 El currículum por competencias no aporta a la formación del profesional de Recursos Humanos, eficiencia y calidad para un mejor desempeño en su entorno laboral.

Podemos indicar que diversas preguntas del cuestionario nos permiten afirmar que la hipótesis de trabajo se corrobora.

Las preguntas que hemos seleccionado para corroborar o refutar la hipótesis son aquellas que se refieren a aspectos relevantes, donde se refleja el desempeño y productividad del profesional de Recursos Humanos.

Conclusiones

El diseño curricular de la Licenciatura en Recursos Humanos que se imparte en la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad está basado en la formación por



competencias, que son las exigencias que impone la sociedad para mejorar el desempeño y la productividad de estos profesionales, en un mercado cada vez más competitivo. Para esta investigación se escogió una muestra representativa de una población de alrededor de 350 profesionales de Recursos Humanos, de los últimos cinco años, proporcionados por la oficina de análisis y registros académicos, de la facultad de Administración de Empresas y Contabilidad. La participación de los que respondieron a la encuesta había profesionales de Recursos Humanos de ambos sexos de diferentes turnos, así como también de las opciones de preferencias para culminar sus estudios. Quedó demostrado que los profesionales de Recursos Humanos, para efectos de su formación, los docentes utilizaron diversas actividades académicas, como resolución de problemas, charlas, ejercicios, así como también el método de casos.

Existe un elevado conocimiento por parte de los encuestados conocer de la existencia del currículum por competencia y que sus profesores les permitieron aprender en situaciones auténticas y reflexionar sobre lo que hacían. Se comprobó por parte de los respondientes que el currículum por competencia les aportó calidad en el desempeño de sus labores en la organización, así como también los conocimientos necesarios para el desempeño con excelencia y productividad.

Referencias Bibliográficas

AGUILAR GORDÓN, Floralba del Rocío. (2016). **El currículum basado en competencias profesionales integradas en la Universidad Ecuatoriana**. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 16, núm. 31, pp. 129-154. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/2431/243152008008/html/>

Alles, Martha. (2013). **Selección por Competencias**. Editorial Granica, Argentina.

Escolar, W. (2013). *Web Escolar*. Obtenido de <https://www.webscolar.com/el-enfoque-curricular-por-competencia>.



Federación Interamericana de Asociaciones de Gestión Humana. (2013). **Gestión Humana en América Latina: compendio de las personas en 15 países de Latinoamérica.** Qualitymark, Brasil.

FERNÁNDEZ JAVIER, Saida Ruth. (2016). **Perfil de competencias del Administrador de Empresa en Republica Dominicana.** Disponible en: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/52359/PERFIL%20DE%20COMPETENCIAS%20DEL%20ADMINISTRADOR%20DE%20EMPRESA%20EN%20REPUBLICA%20DOMINICANA.pdf?sequence=1>

FLÓREZ NISPERUZA, Elvira Patricia, MARTÍNEZ DÍAZ, Luis Alfredo y HOYOS MERLANO, Alina María. (2022). **El Currículo por Competencias en la Educación Superior. Una mirada desde los Programas de Formación de maestros.** Disponible en: <file:///C:/Users/ruben/Downloads/REVISTA+BOLETIN+REDIPE++11-4+ABRIL-154-172.pdf>

GALDEANO BIENZOBAS, Carlos y VALIENTE BARDERAS, Antonio (2010). **Competencias profesionales.** México. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v21n1/v21n1a4.pdf>

Magda F.CEJAS MARTÍNEZ; RUEDA MANZANO, María; José RUEDA MANZANO; Luis Efraín AYO LEMA y Luisa Carolina VILLA ANDRADE. (2019) **Formación por competencias: Reto de la educación superior.** Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XXV, núm. 1, 2019. s/p. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/html/>

Maldonado García, Miguel Ángel, (2006) **Competencias, Métodos y Genealogía,** pedagogía y didáctica del trabajo. ECOE EDICIONES, Colombia, pág. 333.

MARTÍNEZ AVENDAÑO, Jairo. (2016). **La gestión del currículo por competencias en las instituciones de educación superior. Nicaragua.** Vol. 2, núm. 4. Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/394/3941751005/html/>

Martínez R., H. (2012). **Metodología de la Investigación con enfoque en competencias,** México. CENGAGE LEARNING.



Mertens, Leonard (1996) CINTEFOR, **Competencia Laboral: Sistema, Surgimiento y Modelos**, Chile, pág., 119.

Mónica MALDONADO-ROJAS, Sylvia VIDAL-FLORES, Paulina ROYO-URRIZOLA, Verónica GÓMEZ-URRUTIA. (2015). **Evaluación de Competencias Genéricas en Egresados de Tecnología Médica de la Universidad de Talca, Chile**. Disponible en: <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v18n5/original7.pdf>

MORENO OLIVOS, Tiburcio. (2010) **El Currículo por Competencias en la Universidad: Más ruido que nueces**. Revista de la Educación Superior, vol. XXXIX (2), núm. 154. abril-junio. pp. 77-90. Disponible en: [El currículum por Competencias 1.pdf](#)

O'Reilly, B. (2020). **Desaprender: dejar atrás los éxitos del pasado para lograr resultados extraordinarios**. Editorial McGraw-Hill. México.

RISCO DE DOMÍNGUEZ, Graciela. (2014). **Diseño e Implementación de un Currículo por Competencias para la Formación de Médicos**. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v31n3/a24v31n3.pdf>



PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR DESDE EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR DESDE EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

Delcy Ballesta Madariaga, Karen Garcés Jiménez, Lidys Cafiel Campo

Universidad de Educación, Ciencia y Tecnología – UMECIT. Panamá

Correo: dbmadariaga74@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9510-2031>

Universidad de Educación, Ciencia y Tecnología – UMECIT. Panamá

Correo: Klgj2326@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6222-3328>

Universidad de Educación, Ciencia y Tecnología – UMECIT. Panamá

Correo: LidysCafiel.est@umecit.esu.pa ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5164-3298>

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4120>

*Autor de correspondencia: dbmadariaga74@gmail.com

Fecha de recepción: 23/03/2023 / Fecha de aceptación: 29/05/2023

Resumen

Los resultados de los procesos de planeación y evaluación en el diseño curricular de las instituciones educativas va a depender de la visión que los distintos estamentos tengan con respecto a su importancia y significación frente al desarrollo de competencias en los estudiantes que les servirán para la gestión de su proyecto de vida asumiendo que es responsabilidad de las escuelas y universidades la garantía de la formación integral por medio de metodologías activas enfocadas a la construcción de un ser humano crítico, reflexivo, ambiental, con sentido de la vida y coherente con las necesidades propias, del contexto y aquellos que le rodean.

Palabras claves: planeación, currículo, enfoque por competencias, evaluación por competencias, metodologías activas.

Abstract

The results of the planning and evaluation processes in the curricular design of the educational institutions will depend on the vision that the different levels have regarding their importance and significance in the development of competencies in the students that will be



useful for the management of their life project, assuming that it is the responsibility of the schools and universities to guarantee the integral formation by means of active methodologies focused on the construction of a critical, reflective, environmental human being, with a sense of life and coherent with their own needs, the context and those that surround them.

Keywords: planning, curriculum, competency-based approach, competency-based assessment, active methodologies.

Introducción

Teniendo en cuenta que el proceso de globalización ha permeado todas las instancias humanas y que este ha conducido a una percepción del proceso educativo como un elemento fundamental dentro de los sistemas económicos mundiales, que permiten la promoción de ideologías y competencias de crecimiento y desarrollo sostenible, se establecen unos acuerdos internacionales a partir de las reformas de la educación superior en Europa a través del Proceso de Bologna (Ferreira, 2013) en donde se busca el establecimiento de puntos comunes en el desarrollo de competencias para los futuros profesionales y que a su vez garanticen la unificación de criterios en cuanto a los diseños curriculares que respondan a las necesidades sociales orientadas a la construcción de personas capaces de resolver problemas a través de sus conocimientos demostrando capacidad de síntesis, análisis y de aprender a aprender.

Esto hace necesaria la profundización del conocimiento de los conceptos de competencias como aquellos conocimientos, habilidades y comprensiones que el estudiante desarrolla con respecto a un aprendizaje específico que deben ser observables y puestos en evidencia en su desempeño cotidiano.

Estas, que pueden ser generales o específicas de acuerdo con Santos (2020) o aquellas que, de acuerdo con Ferreira (2013) pueden considerarse como instrumentales,



interpersonales, sistémicas y específicas; las cuales deben ser desarrolladas a través de las distintas áreas de estudio y que traen consigo destrezas que permiten el desarrollo de actividades con eficacia y eficiencia. Podría decirse que en este concepto de competencias se requiere de mucho esfuerzo para su alcance, sin embargo, existe una concordancia entre el mismo y la evolución que la idea de un profesional integral ha requerido.

En cuanto a la formación por competencia en las distintas instituciones, esta debe ser fundamentada conforme a propósitos sociales. Nada más equivocado que formar a un profesional lejos de las necesidades de la comunidad mundial, lo cual conlleva a una serie de requerimientos que lo hagan eficiente en su entorno cercano pero que también le permitan desarrollarse de manera efectiva en otros contextos globales, reconociendo que aun cuando se esté en un determinado país, las ventanas del mundo está abiertas para toda clase de actividad en la que se desenvuelva a través de las tecnologías de información y comunicación que han derribado barreras que antes parecían impenetrables.

Para ello es indispensable que se tenga en cuenta un concepto de currículo que favorezca el desarrollo de tales competencias, pero no de forma aislada o documental sino a partir de la organización o diseño que da el docente en cumplimiento de las normas o reglamentaciones, sino visto como un concepto integral, que conforme a lo establecido por Angulo (1994) que vincula en su definición tres apartados fundamentales: como contenido, planificación y realidad interactiva. La primera caracteriza el currículo, de forma general, ya sea como contenido de la educación o conocimiento disciplinar; la segunda, como planificación, establece el marco donde se desarrolla la actividad educativa en una escuela; y la última, como realidad interactiva, intenta recuperar además lo que ocurre en las aulas como parte de la construcción del currículo.



Esta forma de analizar el currículo no implica que en las praxis educativas cada una de ellas deba estar completamente aisladas o que en la institución educativa deba emplear sólo uno de ellos, sino que pueden complementarse perfectamente.

Otros conceptos de currículo, que vale la pena destacar la importancia de visionarlo como una experiencia integral de la escuela, que además es vista como el programa o pensum escolar, o una suma de las experiencias que dirigen y dan propósito a la vida escolar en donde se llevan a cabo la definición o perfil del estudiante a la luz de los fines hacia los cuales se direcciona, usándolas como fuente principal de datos para la evaluación del progreso individual y de grupo, en su tentativa de alcanzar los objetivos propuestos (González, 2008). Es importante para comprender bien la idea de currículo como algo global, que la institución comprenda que se trata de una experiencia que posibilita todo lo que gira en torno a los propósitos de los miembros de la comunidad educativa. Es una concatenación de espacios los cuales buscan que los estudiantes puedan avanzar progresivamente en un camino a través del cual los directivos, docentes y padres de familia hacen sus aportes con el fin de lograr alcanzar sus metas favorablemente.

De acuerdo con lo anterior, en la planeación de un currículo educativo se busca la formación de un estudiante o un profesional con base al enfoque por competencias, debe tener un perfil que manifieste su identidad conforme a un proyecto de vida ético donde afiance su unidad e identidad, debe ser emprendedor como persona y profesional en la búsqueda de transformación de su realidad, conoce para qué aprende y para qué desarrolla ciertas actividades en su campo laboral, fortalece sus habilidades de pensamiento complejo necesarias para formarse como un individuo ético, emprendedor y competente, para llegar a ser una persona integral con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, etc. Todas estas características fundamentan a una persona competente en su desempeño lo que implica integralidad (Tobón, 2008).



Conforme a la posición que asume Zapata (2005) en lo que respecta a la implementación de la formación por competencias demanda una transformación radical, más no inmediata, de todo un paradigma educativo, implica cambios en la manera de hacer docencia, en la organización del sistema educativo, en la reflexión pedagógica y sobre todo de los esquemas de formación tan arraigados por la tradición. El desarrollo de las competencias, al requerir de aprendizajes significativos, implica a los docentes abordar los procesos cognitivos e intelectivos de manera individual dentro del proceso de formación del estudiante, sin ello no se podrían lograr los niveles de comprensión que el estudiante necesita de los procesos que se dan dentro del aprendizaje, y no es algo que pueda decirse se ha garantizado en la educación del país, no significa esto que los esfuerzos no se han venido haciendo a nivel estatal, institucional e incluso particular por parte de cada docente, sino que la ruptura con los paradigmas de formación tradicional, deben romperse desde la base de la educación en las instituciones educativas de básica y media y pasar de esta manera a la de educación superior.

Para ello, no puede desconocerse dentro de las planeaciones curriculares algunos elementos fundamentales como la estructura de supuestos acerca de la persona y la sociedad, ya que, en todo curriculum subyacen la capacidad, necesidades, intereses, motivación y posibilidades de los estudiantes para aprender determinados contenidos culturales.

También se encuentran los fines y objetivos que se trata de elementos importantes del curriculum sobre los que no existe uniformidad en el tratamiento, considerándose como el horizonte de todo proyecto curricular. Otro elemento son los contenidos o asignaturas, los cuales son previamente seleccionados y organizados, presentados de tal forma que profesores y alumnos puedan trabajar con ellos. Igualmente se encuentran los modos de interacción didáctica como son los métodos y procedimientos que los docentes utilizan para involucrar a los alumnos en aprendizajes significativos y transmitir contenidos de sus asignaturas; por último, encontramos la evaluación que es un elemento del curriculum que se puede analizar



como guía de los modos de interacción didáctica, secuenciación y procedimiento para valorar el aprendizaje de los alumnos.

Se hace necesario, el reconocimiento de ciertos criterios en la organización del diseño curricular, el cual no debe ir desligado en ningún momento de las políticas que, a nivel nacional y regional se han establecido con relación al concepto y práctica de la investigación, dejando de lado los paradigmas que relacionan esta actividad con los laboratorios y tareas casi imposibles de realizar.

El autor, Kirk, G. (1991), plantea algunos criterios a tener en cuenta para la construcción de un diseño curricular que podrían considerarse vigentes en la actualidad que apuntan a aspectos fundamentales como: un conjunto coherente de objetivos, estrategias para la consecución de dichos objetivos, una variedad de actividades innovadoras, una apropiada graduación de las elecciones de los estudiantes, el desarrollo de competencias sociales, el manejo de la interdisciplinariedad, variedad de estrategias de enseñanza – aprendizaje, respeto por los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, valoraciones fiables y viables, mecanismos de valoración interna y externa y sistemas de evaluación apropiados; todos estos elementos pueden estar relacionados entre sí con el propósito de despertar en los estudiantes un espíritu investigativo que permita el desarrollo de aquellas habilidades y competencias que le son inherentes.

En este consenso de ideas el currículo en gran parte es orientador de las estructuras formales que se llevan a cabo dentro de la escuela, es una línea de práctica en la que se vislumbra la relación docente – discente – conocimiento en torno a una serie de recursos en el proceso de enseñanza aprendizaje con fines de formación integral, en donde la actividad investigativa no puede dejarse de lado.



En este momento, en donde las nuevas tecnologías han dado un vuelco a la historia de la educación y a la concepción de la relación alumno – maestro tal como la conocíamos anteriormente, el uso de las TIC se convierten en una herramienta que potencializa la actividad investigativa, no sólo porque permite el manejo de grandes masas de información, sino porque además, abre un espacio a la formación en la virtualidad y no aquella que, como afirma Rigual (2016), se da de manera bidireccional mediada por equipos informáticos, sino esa formación en la que la lectura, en la autogestión del conocimiento, en la búsqueda, la indagación y el desarrollo de un imaginario sensorial donde el estudiante construye su propio escenario de aprendizaje desde la neuropsicología del desarrollo humano capaz de comprender la enseñanza a través de la riqueza de lo escrito, lo que implica una responsabilidad mucho mayor del sujeto que aprende en torno a la construcción, formación y desarrollo de las competencias que le hacen un investigador eficiente.

Otro elemento fundamental del currículo en lo que respecta a la perspectiva investigativa es la transversalidad o interdisciplinariedad, esto que es propio de la flexibilidad del currículo, potencializa en el estudiante, que tiene relación cercana con la tecnología y la aplicación de elementos multimedia, hipertextuales e hipervinculantes a que pueda desarrollar de manera eficiente la vinculación de las distintas propuestas educativas afines a un tema o fenómeno. No se puede desconocer en ningún momento que el currículo planeado en las instituciones debe apuntar a la reflexión de como un contenido no es aislado en sí mismo, sino que tiene una razón de ser en un contexto determinado para la solución de problemas que son cotidianos y requieren de su aplicabilidad, lo cual es el fin último de la investigación: la solución de problemas. Para complementar, se usarán las palabras de Edgar Morín (2000, p. 25): la educación del futuro está enfrentada a un problema universal, porque hay inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave, por un lado, entre nuestros saberes desunidos, divididos y compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios.



Lo que implica que un currículo pertinente necesariamente debe ser interdisciplinar. Pero para ello, la participación del estudiante de manera dinámica en su proceso de formación y desarrollo de competencias es indispensable; pero sería imposible si no se dejan de lado las metodologías y estrategias de enseñanza tradicionales que lo limitan a la recepción y memorización de información y sobre todo tener en cuenta como, estas metodologías de enseñanza tienen implicaciones que pueden ser positivas o negativas en el aprendizaje de los estudiantes y mucho más aún en la adquisición de habilidades, destrezas y capacidades necesarias para el desarrollo de las tareas que se le proponen en la escuela y las situaciones que se le presentan en su vida cotidiana, social y laboral. Según Fortea (2019) las metodologías didácticas con consideradas como “las estrategias de enseñanza con base científica que el/la docente propone en su aula para que los/las estudiantes adquieran determinados aprendizajes” (p. 9).

Se puede considerar el currículo basado en competencias como una moda más que surge del saturado ambiente de la literatura sobre educación. También puede pensar que es la solución a todos los problemas relacionados con la educación superior descontextualizada y alejada de las necesidades del mundo de hoy. Incluso es posible verlo como una imposición de sistemas políticos y económicos dominantes, que lo único que buscan es satisfacer sus necesidades de capital humano bien entrenado, para atender las coyunturas del convulsionado mundo del consumo y el poder, sin embargo, Niño, Tamayo, Díaz y Gamma (2017) mencionan que el enfoque de las competencias surgió a raíz del requerimiento de las empresas de promover el aprendizaje organizacional, la competencia y la movilidad laboral.

Al respecto, Catalana, Avolio y Sladogna (2004) mencionan que el diseño curricular basado en competencias es un documento elaborado a partir de la descripción del perfil profesional, es decir, de los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional, para resolver los problemas propios del ejercicio de su rol profesional. Procura de este modo



asegurar la pertinencia, en términos de empleo y empleabilidad, de la oferta formativa diseñada.

Para las citadas autoras, el diseño curricular basado en competencias responde, por un lado, al escenario actual donde el estudiante debe tener la capacidad de prever o resolver los problemas que se le presentan, proponer mejoras para solucionarlos, tomar decisiones y estar involucrado en la planificación y en el control de sus actividades. Por otro lado, responde a las investigaciones acerca del aprendizaje, en tanto propone una organización que favorece el aprendizaje significativo y duradero. Esta clase de diseño curricular, al tomar como punto de partida la identificación y la descripción de los elementos de competencia de un rol o de un perfil profesional, pretende promover el mayor grado posible de articulación entre las exigencias del mundo productivo y la formación profesional.

Las competencias pueden concebirse desde una óptica muy primaria, asociadas a comportamientos rutinarios, hasta las más genéricas asociadas a comportamientos intelectuales de mayor jerarquía, como la capacidad de análisis y de razonamiento crítico. En consecuencia, una formación basada en competencias debe acoger los desafíos que plantean los cambios en los procesos productivos de un país. Estas competencias implican que lo importante para el estudiante no es el título, ni la forma en que se adquiere, sino las capacidades específicas para desarrollar ciertas tareas concretas de su quehacer diario. Un profesional competente se diferencia del calificado en que además de realizar determinadas funciones es capaz de comprenderlas y de entender, asimismo, el medio en que se desarrollan. Esto le permite aportar soluciones a los problemas que se generen, tener iniciativas frente a situaciones de emergencia y a disponer de la capacidad para actualizarse constantemente. (Gastañaga, Jewsbury, Cuevas y Gómez, (2007).

En este sentido, Ledo, Perea, Oliva y Meriño (2016) un currículo de competencias no solo se relaciona con el trabajo, sino que, como toda educación formal, debe interesar a la



persona como un todo, como un sujeto social y un ser en proceso de formación. Si bien las competencias profesionales brindan eficiencia profesional, no todas se desarrollan o son responsabilidad de las Universidades, también deben desarrollarse en otras dinámicas sociales y personales.

En este contexto, la formación personal, la formación productiva y laboral, y la formación para vivir en sociedad pueden ser consideradas los tres ejes principales de toda actividad educativa que se realiza en la educación universitaria en general y en especial.

En la búsqueda antes mencionada, también se menciona que, para trabajar un currículo por competencias, estas se definen previamente en el perfil de egreso, es decir, el conjunto de competencias que el estudiante desarrolla en el trascurso de su carrera. El contexto internacional, nacional e institucional y la disciplina deben ser tomados en cuenta al momento de diseñar las competencias de los egresados.

Rué (2002) menciona que el enfoque competente cambia las perspectivas tradicionales sobre la forma de aprender y enseñar, porque el aspecto central no es la acumulación de conocimientos, sino el desarrollo de habilidades individuales a través de patrones de saber y enseñar, saber hacer contextualmente. De esta forma, el currículo basado en competencias rompe con la tradición de la educación superior, donde la figura central era un docente como un banco de conocimientos y que tenía el poder de dirigir autocráticamente su entorno de trabajo haciendo procesos de transmisión de contenidos y los estudiantes adoptan actitudes pasivas dentro del proceso de aprendizaje. El producto del proceso educativo de estas características es, un grupo de especialistas que almacenan grandes cantidades de conocimiento pero que presentan dificultades significativas en la transferencia práctica de estos saberes en los ambientes culturales o productivos.

En este orden de ideas, para que una metodología sea eficiente debe contar con algunos elementos significativos, que combinados de forma adecuada favorezcan los



resultados en cuanto a los productos de aprendizaje u objetivos, la caracterización de los estudiantes y de los docentes, la significación del área o asignatura y las condiciones locativas, recursos y materiales con los que se cuenta.

De esta forma, se plantean también, Fortea (2019) que existe una diferenciación entre los métodos que van desde la “mera orientación”, en el caso de los modelos tradicionales con lección magistral hasta los que permiten una mayor participación del estudiante en la proposición de hipótesis y planeamientos de experimentos que fundamentan aprendizajes individuales y autónomos.

Para el caso de la formación por competencias, se deben establecer en el currículo metodologías activas que resalten el protagonismo del estudiante en la construcción de sus conocimientos, de tal manera que, Fortea (2019), tomando de Mario de Miguel (2006) pueden encontrarse las lecciones magistrales que permitan la activación de procesos cognitivos en los estudiantes; la resolución de ejercicios o problemas para la puesta en práctica de los conocimientos; el aprendizaje basado en problemas que busca desarrollar aprendizajes activos en situaciones que requieren solución; el estudio de casos para adquirir aprendizaje a través de su análisis; el aprendizaje por proyectos en donde en busca de la resolución de un problema se aplican conocimientos y habilidades adquiridas; el trabajo colaborativo para fomentar el aprendizaje significativo y activo de manera cooperativa; el contrato didáctico o de aprendizaje que permite la autonomía del proceso por parte del estudiante.

Para finalizar, no hay proceso educativo exitoso, si se desconoce la importancia de la evaluación. La evaluación, es una etapa de la actividad curricular al que todo estudiante se ve enfrentado. Como tal, es visto con temor por muchos y se considera una de las situaciones más estresantes de la vida estudiantil. Sin embargo, la evaluación como una de las acciones del proceso educativo, debe ser tenida en cuenta como la indagación que demanda una



concepción amplia de reflexión frente a todo el sistema en sí, no solo a los contenidos, sino también a los programas, los desempeños y funciones docentes, a las estructuras complejas del sistema educativo e incluso, a la evaluación en sí. (Muñoz y Araya, 2017).

Parejo y Clemenza (2022) definen a la evaluación como un conjunto de procesos que se llevan a cabo de manera sistemática con el fin de recolectar, analizar e interpretar información que sea confiable y válida que se comparan con puntos de referencia en los cuales se establecen puntos de partida para mejorar los procesos u objetos evaluados. En ella se resaltan varias características importantes: que permite al estudiante el afianzamiento de los conocimientos adquiridos, porque lo conduce a tener una relación de reflexión, ampliación, repaso... de todo lo que en clase se ha dado. Además, que se trata de una construcción formativa, porque permite determinar los progresos personales y con ello establecer las falencias y fortalezas, esto ayuda al crecimiento personal y profesional de quien se evalúa.

Salazar (2018) habla además del proceso de retroalimentación; pero no exclusivamente desde el plano cognitivo, como un intercambio de saberes con el docente hacia la construcción de un conocimiento acertado, sino también desde el punto de vista formativo para el estudiante, analizando nuevas y mejores metodologías de aprendizaje que le ayuden a obtener estrategias de metacognición que le hagan más eficiente.

Metodología

En lo atinente con la indagación bibliográfica realizada, Reyes-Ruiz y Carmona (2020) la considera como una técnica de investigación cualitativa en la cual la revisión de literatura de diversas fuentes con respecto a un objeto de estudio permitirá que se distingan aquellos datos existentes que faciliten procesos de reflexión y comprensión, además de una



visión panorámica y sistemática de una situación investigativa particular con respecto a unos objetivos de investigación.

En este orden de ideas, se tuvieron en cuenta en esta investigación, los siguientes datos:

<i>Tipo de documento</i>	<i>Cantidad</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Documentos suministrados en la formación doctoral</i>	54	68%
<i>Documentos sobre currículo por competencias</i>	8	10%
<i>Documento sobre evaluación formativa y por competencias</i>	6	8%
<i>Documentos sobre formación por competencias</i>	4	5%
<i>Documentos metodologías activas</i>	7	9%

Nota: Esta tabla muestra el tipo, cantidad y porcentaje de documentos consultados para el desarrollo de este estudio.

Tabla 1: Tipo de documentos analizados

Se utilizó el buscador Google Académico, teniendo en cuenta las palabras claves establecidas para este estudio y las sugerencias propuestas en el desarrollo de la formación doctoral recibida.

Reflexión

Sin lugar a dudas, existe un choque entre la formación que reciben los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la escuela y la que van a recibir en la universidad razón por la cual



muchos fracasan en los primeros años de estudio, sin embargo, las características personales e individuales de cada estudiante, juegan un papel fundamental en los procesos de adaptación y apropiación de las nuevas estrategias y permiten un mejor desarrollo de las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes, aptitudes y demás dimensiones que lo hacen más competentes que otros.

Para ello es necesario que el currículo sea concebido desde una perspectiva integral de formación del educando, lo que implica no sólo la formación de un ser humano que conoce, es, hace y convive y dentro de estas habilidades y competencias, sino que lo integra, proceso por el cual, su propia realización hace parte de un currículo real, que va más allá de la planeación curricular, sino que enfrenta las actividades propias de la praxis educativa en el momento de la clase, en donde las sugerencias y propuestas de los estudiantes se convierten en realidades e incluso hace un vínculo afectivo en el cual demuestra sus gustos y experiencias enriqueciendo el proceso y haciéndolo significativo para él. En este contexto, el docente juega un papel fundamental como administrador de tales características y como gestor de intereses para que el aprendizaje sea dinámico y eficiente y se proyecte a los intereses de los niños y jóvenes con miras a su desarrollo personal y social.

Sin lugar a duda esto no sería posible si no se lleva a cabo un currículo fundamentado en metodologías activas que permitan el desarrollo de competencias en los estudiantes (Mirete, 2020). Éstas deben orientarse a la interacción del estudiante con el conocimiento y a la vez lo evidencie en un escenario real o propuesto en donde demuestre su aplicabilidad y a la vez se sienta motivado en la investigación, la interactividad, la interrelación con los otros, la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad de las áreas del conocimiento, el uso de las tecnologías de información y comunicación y con ello la generación de aprendizajes significativos y duraderos (Uribe, Colana y Sánchez, 2019)



Se convierte entonces, la evaluación en un reto, no sólo para los estudiantes, sino también para los docentes. Deben procurar una proyección de los conocimientos y competencias en una serie de cuestionamientos, planteamientos, procedimientos, técnicas, entre otros; de tal manera que a través de dicho instrumento se logre establecer el nivel en el cual se encuentra ese estudiante con respecto al punto ideal deseado. En consecuencia, la disposición de nuevas tecnologías, las facilidades de algunos estudiantes para reconocer ciertos procesos a nivel e gestión y manejo de la información, la gestión de desarrollo de sí mismos, contribuirá de manera positiva o negativa en una actividad evaluativa. Es necesario que ésta se tome como algo positivo y no como una situación coercitiva en donde la gran mayoría de los estudiantes van a sentirse como en un paredón, bombardeados por una serie de preguntas que los aterrorizan y los confunden, dejando de lado el verdadero propósito de la evaluación: identificar los progresos con el fin de afianzar las fortalezas y superar las dificultades que presenten en su proceso con el fin de mejorar las condiciones de su desarrollo profesional y personal.

El choque entre la realidad y la teoría aprendida es inicial, luego los valores, habilidades y actitudes frente a la praxis educativa marca una gran diferencia entre cada docente en el aula, porque de acuerdo a ellos se asumen los retos que el día a día va planteando. Una gran responsabilidad que queda implícita dentro de las competencias que se adquieren en la formación integral, entre ellas el emprendimiento, motiva a cada persona a salir adelante conforme a las innovaciones y tendencias del mundo moderno. Sin lugar a dudas, la capacitación, se convierte en una de las principales herramientas de apoyo para cualquier persona y profesional, y en el campo educativo, una muy importante, debido a que la vigencia de los conocimientos es cada vez más corta y el docente debe ser lumbrera o faro del saber para sus estudiantes, ser un modelo a seguir y un inspirador de experiencias de búsqueda y deseo de aprender para quienes enseña.



En cuanto a lo social y personal, la educación permite tener puntos de vista flexibles a las situaciones que la vida plantea. La formación orienta hacia la ruptura de paradigmas y dogmatismos, ayuda a mirar una misma situación desde diferentes ángulos, apoyados en los saberes previos y en los conocimientos adquiridos a lo largo de la profesionalización y de la vida misma.

Es por ello que las relaciones interpersonales se hacen más eficientes, los roles se asumen con mayor responsabilidad y certeza y las proyecciones personales y sociales se amplían conforme a los logros y metas que se alcanzan de manera gradual pero sistemáticamente.

Otro elemento fundamental de este juicio, es reconocer que las acciones de cada ser humano afectan de manera directa e indirecta a las personas que le rodean y quizá ninguna otra tarea en el mundo profesional logre impactar a tantas personas como la docencia, por el contacto directo con personas que tienen vínculos con muchos más seres humanos, invaluable e irrepetibles, de tal manera que la adopción de posiciones de responsabilidad y trascendencia en el desempeño de tan hermosa labor es imperativa. De no ser así, lastimosamente también puede afectarse a otros de manera negativa lo cual implica un daño, en muchos casos irreparables.

La sociedad encomienda anualmente en las manos de un maestro un número de niños, niñas, adolescentes o jóvenes que deben ser formados de manera integral, y por ello debe ser un compromiso casi sagrado para conseguir el país que se desea.

Este impacto de la educación puede mejorarse cada día, y ser una prioridad como docente, por ello se debe buscar nuevas estrategias y metodologías activas que generen acción en el aula para contribuir a una formación integral de los estudiantes. En lo que respecta al apoyo del proceso de enseñanza aprendizaje a través de la formación por



competencias, se considera muy importante debido a que como lo plantea Amezola, García y Castellanos (2008), es una propuesta que implica replantear la relación entre la teoría y la práctica. De tal manera que los saberes prácticos incluyen atributos (de la competencia) tales como los saberes técnicos, que consisten en conocimientos disciplinares aplicados al desarrollo de una habilidad, y los saberes metodológicos, entendidos como la capacidad o aptitud para llevar a cabo procedimientos y operaciones en prácticas diversas. Por su parte, los saberes teóricos definen los conocimientos teóricos que se adquieren en torno a una o varias disciplinas. Finalmente, los saberes valorativos, incluyen el querer hacer, es decir, las actitudes que se relacionan con la predisposición y motivación para el autoaprendizaje, y el saber convivir, esto es, los valores asociados a la capacidad para establecer y desarrollar relaciones sociales, todos ellos indispensables para hacer de un ser humano alguien integral y particularmente eficiente en su desempeño.

De allí que este tipo de formación por competencia no debe limitarse sólo a la parte cognitiva sino ampliarse a los pilares de la educación según la comisión de los sabios: ser, saber, hacer y convivir.

Conclusiones

Los profesionales se ven cada vez más implícitos en una serie de complejidades sociales que los presionan a la prestación de un servicio eficiente y contextualizado con la realidad de la sociedad moderna y globalizada en la cual se vive y, en el reto de dar respuesta a las exigencias que surgen de las necesidades de los distintos sistemas político – económicos de los países, pero sin que esto limite la universalidad del conocimiento y la aplicación de procesos específicos conforme a lo que su profesionalización implica. Simultáneo a eso, se han construido una serie de conceptos que establecen las condiciones en las cuales un profesional debe alcanzar su formación integral, uno de ellos es el concepto de competencias.



Esto implica que, la identificación de las competencias compartidas que se generan en las distintas titulaciones se convierte en la línea base para la construcción de perfiles que respondan a las demandas sociales, convirtiéndose en aquellas competencias que son genéricas y que hacen parte de la formación de todo profesional, para luego, hacer un proceso de identificación en las competencias que difieren entre una profesión y otra con el fin de que estas generen resultados de aprendizaje que serán óptimos dependiendo de las metodologías implementadas, los recursos con que se cuenten y el establecimiento de un currículo común que permita la movilización de los profesionales en distintos países.

Sin embargo, ha habido una discusión por años acerca de cuáles de estas cualidades pueden desarrollarse desde el inicio de la formación de los estudiantes y se puede enfatizar. De acuerdo a lo planteado por Moreno (2005) el proceso de construcción del perfil de habilidades a desarrollar en la formación para la Investigación puede y necesita empezar a desarrollarse desde la educación básica y que su desarrollo posibilita no sólo la realización de investigación, sino también múltiples tareas complejas que el ser humano realiza en todos los ámbitos de su existencia. Para este mismo autor, el desarrollo de todas las habilidades de percepción, instrumentales y de pensamiento puede propiciarse desde la educación básica e incorporarse como un objetivo curricular sin necesidad de agregar tiempos, materias o materiales específicos a manera de currículo oculto (Jackson, P. W. 1998).

Por otra parte, algunas de las habilidades de construcción conceptual, de construcción metodológica y de construcción social del conocimiento, también se pueden empezar a desarrollar desde los primeros años de la vida escolar; y por difícil que pudiera parecer, el modo de reflexión metacognitivo puede ir siendo aprendido desde la educación básica. Moreno (2005).



El estudiante universitario de hoy, tiene un reto importante, destacarse en el mundo moderno por sus competencias, para poder sobresalir en el mercado laboral. Es la evaluación el proceso que ayuda a “afinar” estas habilidades, destrezas, conocimientos, valores, técnicas, metodologías, entre otros, que harán de cada uno un profesional destacado, que garantice un buen servicio a su comunidad y a sí mismos. Porque a través del reconocimiento de sus progresos es, en donde surge la verdadera necesidad, de construir nuevas estrategias que redunden en la interacción del universitario con las competencias: generales, laborales y específicas que lo llevarán rumbo al éxito.

Referencias bibliográficas

Amezola, J. J. H., García, I. S. P., & Castellanos, A. R. C. (2008). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista Educar*, (13).

Angulo, J.F. (1994): “Enfoques sobre el currículum”. En Angulo, J.F. y Blanco, N.: *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona, Aljibe, pág. 77-132.

Catalana, A., Avolio de Cols, S., & Sladogna, M. (2004). Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Recuperado el 15 de noviembre de 2016. de Boletín Cinterfor: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/dis_curr/pdf/dis_curr.pdf.

Ferreira, K. C., & Lima, P. G. (2013). Proyecto Tuning América Latina en las universidades brasileñas: características y ámbitos en el área de la educación. *Paradigma*, 34(1), 083-096.

Forteza Bagán, M. Á. (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias.

Gastañaga, I., Jewsbury, A., Cuevas, J. C., & Gómez, C. M. (2007). Caracterización y evaluación de competencias TICs. In IX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación.



Morata.

Kirk, G. (1991). Criterios para el diseño curricular desde la perspectiva de la investigación/acción. RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, (10), 35-43.

Ledo, M. J. V., Perea, R. S. S., Oliva, B. F., & Meriño, A. L. G. (2016). Educación basada en competencias. Revista cubana de educación médica superior, 30(1).

Mirete, J. P. (2020). Metodologías activas: La necesaria actualización del sistema educativo y la práctica docente. Supervisión 21, 56(56), 21-21.

Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación: un currículum transversal de formación para la investigación. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

Morín, Edgar. (2000). En: Álvarez Basabe, María Gladis. (2003). Transversalidad en el currículo. Opción para la formación de ciudadanos. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Muñoz, D. R., & Araya, D. H. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. Educação e Pesquisa, 43, 1073-1086.

Niño Zafra, L. S., Tamayo Valencia, A., Díaz Ballén, J. E., & Gamma Bermúdez, A. (2017). Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela. Universidad Pedagógica Nacional.

Parejo, N. F. H., & Clemenza, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. Revista de ciencias sociales, 28(1), 106-122.

Reyes-Ruiz, L., & Carmona Alvarado, F. A. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio.

Rigual, C., & Spinolo, N. (2016). Traducir e interpretar la oralidad. MONTI-Monografías de Traducción e Interpretación, 2016, num. N. especial 3, p. 9-32.

Rué, J. (2002). Qué enseñar y por qué.



Salazar Ascencio, I. (2018). Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: Alcance, propuesta y desafíos en el aula. Tendencias pedagógicas.

Santos Pongo, J. C. (2020). Diseño estratégico fundamentado en el modelo del proyecto Tuning que contribuye a mejorar habilidades de investigación científica en los estudiantes de la asignatura de metodología de investigación de la carrera profesional de Ingeniería de Sistemas, de la UNPRG–Lambayeque–2015 I.

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

Uribe, J. C. M., Colana, G. J. C., & Sánchez, P. A. R. (2019). Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad. *Lex: Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Alas Peruanas*, 17(23), 377-388.

Zapata, W. A. S. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista iberoamericana de educación*, 36(9), 1.



ANSIEDAD EN LA PRODUCCIÓN ORAL DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA; PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PARA MINIMIZAR SUS EFECTOS EN LOS ESTUDIANTES DE IDIOMAS

ANXIETY IN THE ORAL PRODUCTION OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE; PRACTICES AND STRATEGIES TO MINIMIZE ITS EFFECTS ON LANGUAGE LEARNERS

Victor A. Olaya, Luz S. Ahumada

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, (UMECIT). Panamá
Correo: victorolaya.doc@umecit.edu.pa ORCID <https://orcid.org/0009-0007-1889-3379>

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, (UMECIT). Panamá
Correo: luzahumada.doc@umecit.edu.pa ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3965-9860>

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4126>

*Autor de correspondencia: victorolaya.doc@umecit.edu.pa

Fecha de recepción: 26/03/2020 / Fecha de aceptación: 27/05/2023

Resumen

La ansiedad es un factor afectivo que afecta el desarrollo de la producción oral de una lengua extranjera, que suele ser ignorada en el proceso de aprendizaje de idiomas, a pesar de sus efectos negativos en el desarrollo de las competencias comunicativas. En este artículo de reflexión, se exponen las causas y efectos de la ansiedad que experimentan los aprendices de idiomas al realizar actividades orales; al igual que se exponen prácticas y estrategias que permiten a los estudiantes tener mayor control de sus emociones. La metodología usada fue la revisión documental de investigaciones realizadas en los últimos diez años, sobre prácticas y estrategias para reducir la ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera, las cuales fueron analizadas a través de la interpretación hermenéutica. Los hallazgos muestran la necesidad de seguir indagando sobre prácticas y estrategias, que ayuden a minimizar la ansiedad que genera aprender un



nuevo idioma, al igual que instruir a docentes y estudiantes en el manejo de la ansiedad dentro del salón de clases.

Palabras claves: ansiedad, expresión oral, lengua extranjera, estrategias de aprendizaje afectivas.

Abstract

Anxiety is an affective factor that affects the development of the oral production of a foreign language, which is usually ignored in the language learning process, despite its negative effects on the development of speaking skills. In this reflective article, the causes and effects of anxiety experienced by language learners when performing oral activities are exposed; as well as practices and strategies that allow students to have greater control of their emotions. The methodology used for writing this article was the hermeneutic interpretation of research carried out in the last ten years, on practices and strategies to reduce anxiety in the oral production of students of English as a foreign language. The findings show the need to continue searching practices and strategies that help minimize the anxiety generated by learning a new language, as well as to train teachers and students in managing speaking anxiety in the classroom.

Keywords: anxiety, oral expression, foreign language, affective learning strategies.

Introducción

La ansiedad que genera hablar un idioma extranjero es un factor afectivo que dificulta el desarrollo de la expresión oral de los aprendices de inglés. Por lo general, la gran mayoría de estudiantes de idiomas sienten ansiedad (Azizifar, Faryadian, Gowhary, 2014), principalmente al tener que enfrentarse a situaciones donde deben comunicarse oralmente. Según Öztürk y Gürbüz (2014), para muchos estudiantes hablar en una lengua extranjera es una situación que les produce ansiedad; sin embargo, los niveles de ansiedad no son iguales en todos los estudiantes, algunos sienten poca ansiedad mientras otros generan altos niveles de ansiedad (Budiman, 2018); así, entre más ansioso esté un estudiante peor será su



desempeño en actividades orales (Manda y Irawati, 2021; Pratama, Suarnajaya y Saputra, 2022).

La ansiedad que se genera al hablar, es un obstáculo importante para el aprendizaje de una lengua extranjera (Alzamil, 2022); que conlleva a que los estudiantes se sientan incómodos, por lo que evitan comunicarse oralmente en el nuevo idioma (Sadighi y Dastpak, 2017). A pesar de ello, la ansiedad suele pasar desapercibida en el aula de clase, ya que esta puede manifestarse de diferentes maneras y no siempre es evidente para los demás. Ansari (2015) argumenta que es posible que los docentes no siempre puedan identificar a los estudiantes ansiosos, porque los síntomas de la ansiedad suelen ser sutiles y no siempre ser obvios, atribuyendo la poca participación de los estudiantes en tareas orales a otros factores, como la falta de motivación o el bajo rendimiento.

Por lo tanto, se hace necesario identificar las causas que generan ansiedad en los estudiantes, al igual que estudiar los efectos de esta, con el fin de hallar prácticas, técnicas o estrategias que ayuden a los estudiantes a estar menos ansiosos cuando se expresan oralmente en una lengua extranjera. Este trabajo tiene como finalidad revisar las causas y efectos de la ansiedad en los estudiantes de idiomas, al igual que recopilar prácticas y estrategias para que los docentes ayuden a reducir la ansiedad de sus estudiantes cuando hacen uso oral de la lengua.

Ansiedad en la producción oral del inglés como lengua extranjera

La ansiedad es uno de los factores afectivos que más influyen en el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua (Dörnyei, 2005; Ellis, 1994; Horwitz, 2001). Infortunadamente, por ser un factor psicológico que afecta la parte emocional del



estudiante, no se percibe a simple vista, por lo tanto, se suele ignorar en los procesos de aprendizaje, por lo que no se le brinda la atención que merece.

La ansiedad es el sentimiento de miedo y preocupación que una persona experimenta al realizar una actividad, y que a veces no se puede controlar (Javed et al., 2013). Ésta es experimentada de distintas formas por diferentes individuos; por ende, una misma situación puede generar distintos niveles de ansiedad.

Como se expresó anteriormente, la ansiedad está estrechamente relacionada con un sentimiento de preocupación (Rajanthran, Prakash y Husin 2013), lo que hace que la incertidumbre por el futuro o por obtener resultados negativos se intensifique, incrementando los niveles de ansiedad. De forma similar, Horwitz, Horwitz y Cope (1986) manifiestan que “la ansiedad es el sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación asociado con una activación automática del sistema nervioso” (p.125).

Por lo tanto, la ansiedad es una construcción psicológica, comúnmente descrita por los psicólogos como un estado de miedo o preocupación sin una causa aparente hacia un objeto o acción en concreto (Hilgard, Atkinson y Atkinson, 1971, citados en Scovel, 1991). Por lo expuesto anteriormente, se considera que la ansiedad es un factor psicoafectivo asociado principalmente con el miedo y la preocupación que se sienten hacia un objeto o situación en específico.

El aprendizaje de idiomas es una actividad que genera en muchos estudiantes niveles altos de ansiedad, especialmente cuando deben comunicarse oralmente (Santoso y Perrodin, 2022; Öztürk & Gürbüz, 2013; Mak,2011; MacIntyre 1999), por lo que, cuando se trata de aprender una lengua extranjera, no se puede ignorar el hecho, de que los estudiantes sienten miedo y ansiedad (Ortega, 2009).



Sentir ansiedad al enfrentarse a actividades orales es normal, sin embargo, los niveles altos de ansiedad pueden volverse patológicos o un trastorno cuando interfieren con el aprendizaje o la vida cotidiana del estudiante (Mah, Szabuniewicz y Fiocco, 2016); por ende, es necesario enseñar a los estudiantes a controlar su ansiedad, pues al no hacerlo, ésta se convierte en una barrera que impide que ellos logren comunicarse (Santoso y Perrodin, 2022), por lo tanto, conocer las causas y los efectos de la ansiedad es el primer paso, para ayudar a los estudiantes a enfrentar este factor afectivo que incide en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Factores que generan ansiedad en los estudiantes de idiomas

Conocer las causas de la ansiedad de los estudiantes al comunicarse en una lengua extranjera puede ayudar a reducir su intensidad y frecuencia y, por lo tanto, mejorar la eficacia del aprendizaje (He, 2013). Existen diferentes razones para que un estudiante sienta ansioso; al respecto, en los últimos años se han realizado investigaciones que determinan las causas principales que producen ansiedad.

En su investigación, He (2013) expresa que, para los estudiantes la falta de vocabulario es la razón principal de ansiedad, sin embargo, los profesores prestan poca importancia a este hecho. Otra razón encontrada por el autor, es hablar sobre un tema nuevo y tener poco tiempo para pensar que decir. Del mismo modo, (Akkakoson, 2016; Sadighi y Dastpak, 2017) enuncian que la falta de vocabulario es percibida por los estudiantes como la fuente principal de ansiedad al hablar. Para Zhiping y Paramasivam (2013), los motivos de la ansiedad de los estudiantes son el miedo a estar expuesto en público, la timidez, el miedo a la evaluación negativa, y miedo a hablar de forma imprecisa.



En esta mirada (Kayaoğlu y Sağlamel 2013) encuentran que las dificultades lingüísticas (vocabulario, gramática y pronunciación), los desafíos cognitivos (miedo al fracaso frente a los demás, miedo a los exámenes, miedo al fracaso en la comunicación, falta de autoestima, miedo a cometer errores), el papel de los profesores, la competitividad y la falta de información son causa de ansiedad en los estudiantes. De forma similar a los autores anteriores, (Öztürk y Gürbüz, 2014; Sadighi y Dastpak, 2017) anotan que la pronunciación, las preguntas inmediatas, el miedo a cometer errores y la evaluación negativa son las principales causas de la ansiedad al hablar en inglés como lengua extranjera.

Alzamil (2022) manifiesta que los estudiantes sienten miedo de cometer errores en frente de sus compañeros pues temen ser juzgados por estos. Por otra parte, Anandari (2015) atribuye que las principales causas de la ansiedad son el miedo a no poder transmitir apropiadamente un mensaje, la timidez y la incomodidad al hablar.

Para Azizifar, Faryadian y Gowhary (2014), factores como la falta de confianza, la falta de preparación y el miedo a reprobado se han convertido en las principales causas de ansiedad. Hallazgos similares se exponen por (Águila, y Harjanto 2016), quienes observan que la mayoría de los estudiantes entran en pánico cuando se les pide realizar actividades de habla sin tener suficiente preparación; también notan que más de la mitad de los estudiantes están preocupados por reprobado la clase de idiomas. Así mismo, Mahpudilah (2016) expone que los estudiantes más ansiosos atribuyen su ansiedad principalmente a la falta de confianza, además señala que la carencia en gramática y los comentarios negativos de los compañeros también generan ansiedad. De forma similar, Alharbi (2021); Santoso y Perrodin (2022) sostienen que los estudiantes temen ser ridiculizados y avergonzados por tener conocimientos gramaticales pobres.

En este orden de ideas, Budiman (2018); Al Hakim y Syam (2019); Miskam y Saidalvi (2019) encuentran que los factores que generan más ansiedad en los estudiantes son el



miedo a los exámenes y la preocupación por comunicarse. Por otra parte, los comentarios negativos por parte del docente y el miedo que se corrijan sus errores en frente de otros, son la mayor causa de ansiedad de los estudiantes al hablar en frente del público (Erdiana, Sari y Dwitami, 2020). Así mismo, La realimentación negativa, ya sea por parte del docente o de los compañeros es causa de ansiedad (Firis y Irawati, 2021; Zulfikar, 2022). Finalmente, un ambiente de clase estricto y un comportamiento hostil y poco amigable por parte del docente, incrementan la ansiedad de los estudiantes (Samad, Qureshi y Hussain, 2021).

En resumen, los factores que producen ansiedad en los estudiantes para hablar una lengua extranjera, hallados en investigaciones recientes son: la falta de vocabulario, hablar sobre un tema nuevo y tener poco tiempo para pensar antes de hablar, el miedo a estar expuesto en público, la timidez, el miedo a la evaluación negativa, el miedo a hablar de forma imprecisa, las dificultades en gramática y pronunciación, el miedo al fracaso, el temor a los exámenes, la competitividad, miedo a equivocarse, temor a ser juzgado por los errores cometidos, la falta de confianza y de preparación, el miedo a reprobar, el temor a ser ridiculizado, la preocupación por tener que hablar, los comentarios negativos del docente, el temor a ser corregido en frente de otros, la realimentación negativa, un ambiente de clase estricto y un comportamiento hostil y poco amigable por parte del docente.

Efectos de la ansiedad en el desarrollo de la producción oral

Los efectos de la ansiedad pueden afectar negativamente la capacidad de una persona para adquirir un segundo idioma, principalmente el desarrollo de la competencia oral (Azizifar, Faryadian y Gowhary, 2014; Sutarsyah, 2017; Miskam y Saidalvi, 2019). Esta condición afectiva causa síntomas tanto físicos como psicológicos, alterando el estado emocional del estudiante, lo que Krashen (1985) denomina el filtro afectivo; según el autor entre más grande sea el filtro afectivo menor será el aprendizaje y entre más pequeño sea el



filtro más se aprenderá. De acuerdo con lo anterior, los niveles bajos y altos de ansiedad afectan directamente el aprendizaje de una nueva lengua, por ende, el proceso cognitivo de un estudiante está fuertemente regulado por su estado emocional (Zulfikar, 2022).

La ansiedad provoca problemas físicos y psicológicos, afecta la concentración y el rendimiento, aumenta los errores en el proceso de aprendizaje, impide que los estudiantes demuestren lo que verdaderamente saben, disminuye el interés por aprender y la confianza en sí mismo (Azizifar, Faryadian y Gowhary, 2014).

Además, los niveles altos de ansiedad pueden desmotivar a los estudiantes a participar en las actividades orales, haciendo que estos eviten hablar la lengua extranjera (Azizifar, Faryadian y Gowhary, 2014; Öztürk y Gürbüz, 2014; Sadighi y Dastpak, 2017; Wardhani, 2019). Lo anterior conlleva a que los estudiantes comiencen a tener bajo rendimiento, lo que afecta sus calificaciones a corto plazo (Alharbi, 2021).

Otros efectos de la ansiedad que experimentan los estudiantes al hablar una lengua extranjera son fuertes reacciones emotivas como nerviosismo y confusión, temblores y pánico (Azizifar, Faryadian y Gowhary, 2014). También, es común que los estudiantes ansiosos olviden las palabras para comunicarse e incluso frases o discursos que habían preparado con antelación, lo que les dificulta expresarse fluidamente (Águila y Harjanto, 2016).

Se han especificado arriba, los efectos psicológicos que causa la ansiedad en los estudiantes al hablar en una lengua extranjera; estos efectos son difíciles de reconocer a simple vista por el docente; incluso muchos de ellos no podrían ser reconocidos por estos a menos que el estudiante exprese lo que se siente. Afortunadamente, los estudios anteriores



clarifican y dan luz para que los docentes conozcan lo que un estudiante ansioso puede experimentar durante las actividades de expresión oral.

Por otra parte, los efectos físicos que causan la ansiedad en los estudiantes, pueden ser reconocidos más fácilmente, pues son visibles a la vista atenta de un investigador, por lo que su registro se hace más sencillo.

Los estudiantes ansiosos con frecuencia tienen comportamientos llamativos como retorcerse, tambalearse y acariciarse el cabello o la ropa (Suleimenova, 2013; Zulfikar, 2022), además, los estudiantes ansiosos también experimentan náuseas, sequedad en la boca, sudoración y constantemente se inclinan sobre una pierna (Boyce, Alber-Morgan y Riley, 2007). Otros comportamientos que se notan son: expresiones faciales rígidas, movimiento deliberado de manos y piernas, evasión al contacto visual del maestro, tartamudeo, escalofríos y silencio por periodos largo de tiempo (Alharbi, 2021).

Es de anotar, que no todos los estudiantes experimentan los mismos niveles de ansiedad y que los efectos de esta pueden variar de persona a persona, sin embargo, los estudios anteriores han recopilado los síntomas físicos y psicológicos, que se han evidenciado en una gran parte de estudiantes que sienten ansiedad al momento de hablar inglés como lengua extranjera.

Prácticas y estrategias para minimizar la ansiedad en los estudiantes de idiomas

Como se ha expuesto a lo largo de este artículo, la ansiedad al hablar es un factor psicoafectivo que afecta negativamente el aprendizaje de una lengua extranjera, lo que conlleva en muchos casos, a que el estudiante pierda la motivación y el interés por aprender, por lo que éste evita comunicarse oralmente, y así lo que deberá ser una



experiencia gratificante se convierte en una experiencia desagradable y dolorosa. Por tal motivo, es fundamental que los docentes de idiomas, conozcan la causas y efectos que produce la ansiedad y que desde su labor diaria hallen prácticas y estrategias que ayuden a controlar o disminuir la ansiedad que genera aprender una lengua extranjera, pues los estudiantes necesitan apoyo para combatir el miedo y la ansiedad que se siente hablar en otro idioma (Ashraf, 2019).

Hay diferentes prácticas y estrategias que han sido aplicadas o sugeridas en investigaciones recientes, que de uno u otro modo ayudan a disminuir la ansiedad de los estudiantes, logrando que estos también tengan un mayor desarrollo de la competencia oral. Así, por ejemplo, Zhiping y Paramasivam (2013) sugieren que para brindar confianza a los estudiantes el docente debe llamarlos por su nombre, apreciar y valorar las respuestas que los estudiantes producen y hacer gestos de agrado hacia lo que el estudiante expresa; lo anterior evidencia, como prácticas simples tienen un impacto profundo en el bienestar del estudiante.

Como se expresó en párrafos anteriores, los estudiantes tienen miedo a cometer errores cuando hablan en una lengua extranjera, por lo que hay que hacerles entender que equivocarse es parte natural del proceso de aprendizaje y que esos errores son oportunidades para mejorar el idioma (Öztürk y Gürbüz, 2014). Es importante que los estudiantes sientan que no requieren hablar como un nativo para tener un buen desempeño al transmitir un mensaje oral, que incluso los nativos cometen errores en pronunciación, uso de vocabulario y gramática, por lo que los errores son parte del proceso de aprendizaje y que se necesita mucho tiempo para desempeñarse apropiadamente en otra lengua (Budiman, 2018).



La manera en que el docente corrige los errores del estudiante aliviana la carga de buscar el perfeccionismo al hablar; un estudiante que es corregido constantemente en su discurso no solo pierde fluidez, también la confianza en sí mismo disminuye. Ahora bien, un estudiante al que no se le corrige, tiende a fosilizar los errores, lo que interfiere en el significado del mensaje, causando una mala comunicación, o en el peor de los casos, que no se le entienda lo que quiere decir. Por lo tanto, Zulfikar (2022) propone la corrección selectiva de errores, la cual consiste en corregir solo los errores recurrentes, tratando de interrumpir lo menos posible la producción oral del estudiante.

Otra práctica encontrada es la autorreflexión sobre actividades orales, como grabarse a sí mismo al hablar en público; la cual ayuda al estudiante a darse cuenta de sus fortalezas y debilidades al tener que revisar su propio desempeño registrado en videos (Anandari, 2015). Esto tiene como resultado la resolución de problemas, lo que quiere decir que, es el mismo estudiante quien logra identificar los problemas que no lo dejan avanzar y busca soluciones para mejorar, lo que, según el mismo autor, mejora el desempeño al hablar y aumenta la confianza.

Hablar en público es una actividad demandante para cualquier persona, y es aún más desafiante cuando se debe hacer en una lengua extranjera que se está aprendiendo, donde todavía hay carencia de vocabulario, desconocimiento en formulas gramaticales y sonidos difíciles de imitar; por lo que hay mucha probabilidad de cometer algún error. Por ende, comunicarse en público resulta estresante para muchos estudiantes, por lo que diferentes investigadores optan por el trabajo en grupo, pues, implica poca o ninguna exposición ante un público, reduce los niveles de ansiedad, empodera a los estudiantes para que se hagan cargo de sus tareas comunicativas, y, por lo tanto, alivia el miedo, promueve la responsabilidad y mejora la fluidez (Miskam y Saidalvi, 2019; Samad, Qureshi y Hussain, 2021; Zulfikar, 2022).



Las preguntas imprevistas son causa de ansiedad para la mayoría de los estudiantes, por lo que un discurso preparado con antelación les permite estar listos mentalmente, brindándoles mayor posibilidad de realizar un buen performance, lo que a su vez los llena de confianza para seguir intentado comunicarse en la lengua extranjera. Öztürk y Gürbüz (2014) expresa que los docentes deben dar a los estudiantes tiempo suficiente para preparar su discurso, en vez de hacerles preguntas imprevistas y esperar una respuesta correcta. Todo intento que haga el estudiante por comunicarse en la lengua extranjera hay que valorarlo, por poco que este sea, pues hasta la producción de frases simples demanda en muchas ocasiones un gran esfuerzo cognitivo y valentía para ser expresadas.

Un buen clima de aprendizaje disminuye la tensión del ambiente, lo que ayuda a que los estudiantes se sientan seguros y relajados (Wardhani, 2019); de esta manera se crea una atmósfera agradable y divertida; al igual que no hay espacio para la competitividad y el perfeccionismo (Budiman, 2018).

Muchos errores se cometen antes de lograr un buen desempeño en una lengua extranjera, por tal motivo contar con un espacio donde el error no se condene y donde el estudiante no se sienta juzgado y criticado, incrementa la motivación por aprender y disminuye el miedo al fracaso y a la crítica. Según Budiman (2018), llamar a los estudiantes por su nombre y poner un poco de humor a las clases contribuye a conservar un buen clima de aprendizaje.

Un factor que contribuye a la ansiedad es el miedo a las evaluaciones que miden la expresión oral; pues los estudiantes temen a fracasar y por ende no aprobar el curso de idiomas, este hecho incrementa la ansiedad de los estudiantes, que no solo deben enfocarse en desarrollar sus habilidades orales, sino que también deben cuidar de obtener buenas calificaciones para poder continuar con sus estudios.



Por lo tanto, las pruebas orales deben realizarse de una forma menos intimidante, brindando a los estudiantes la posibilidad de elegir los temas sobre lo que les interese hablar y no sobre temas impuestos por el docente o pre establecidos en un examen. Además, tratar la prueba como una oportunidad de práctica, en lugar de un requisito estricto de aprobar o reprobado, reduce la ansiedad y anima a los estudiantes a participar en actividades orales (Miskam y Saidalvi, 2019).

Uso de estrategias de aprendizaje afectivas para enfrentar la ansiedad

Las estrategias de aprendizaje de idiomas son acciones conscientes que toma un estudiante para facilitar su proceso de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera (Oxford, 1990; Richards, Platt y Platt, 1992; Hsiao y Oxford 2002); siendo los estudiantes con desempeño alto los que hacen uso de estrategias de aprendizaje con mayor frecuencia (Gan, Humphreys y Hamp 2004).

Existen diferentes tipos de estrategias de aprendizaje: memorísticas, cognitivas, compensatorias, metacognitivas, sociales, afectivas (Oxford, 1990). Investigaciones recientes determinan que las estrategias más usadas por los estudiantes son las cognitivas y metacognitivas, siendo las menos usadas las estrategias memorísticas y efectivas (Ping y Luan 2016; Alhaysony, 2017; Valverde, 2020).

A pesar de que el uso de estrategias afectivas ayuda a disminuir el miedo y la ansiedad al hablar otro idioma, se ha evidenciado que los estudiantes hacen poco uso de este tipo de estrategias, ya que no prestan demasiada atención a factores emocionales como la ansiedad y el nerviosismo mientras aprenden otra lengua (Del Ángel y Gallardo, 2013; Al-Khaza'leh, 2019; Lestari y Wahyudin; 2020). Esta falta de uso de estrategias afectivas, se da por el desconocimiento del impacto negativo que tienen los factores afectivos en el



aprendizaje de idiomas, al igual que al desconocimiento de estrategias para afrontar estos factores. Por tal motivo, los estudiantes deben de saber que hablar una lengua extranjera genera ansiedad, por lo que requieren estrategias para afrontar esta situación (Akkakoson, 2016).

Oxford (1990) anota algunas estrategias afectivas que los estudiantes usan para reducir la ansiedad y motivarse así mismo, entre las cuales están: tratar de relajarse cada vez que tienen miedo a usar el inglés; animarse a hablar incluso cuando tengan miedo de equivocarse; premiarse a sí mismo cuando obtienen un buen desempeño; notar si están tensos o nerviosos; expresar a otra persona como se sienten durante las actividades.

Por su parte, He (2017) estudia las estrategias de aprendizaje que los estudiantes y docentes usan para minimizar la ansiedad, concluyendo que el uso constante de estas, crea un ambiente de aprendizaje más agradable y amigable para el estudiante; así, el autor considera estrategias dirigidas a docentes y otras a estudiantes, al igual que estrategias dirigidas a ambas partes. Entre las estrategias más importantes concernientes al docente están: que el profesor trate de ser divertido, paciente y alentador; que corrija los errores indirectamente sin exponer al estudiante; que incentive el trabajo colaborativo y el trabajo en equipo; que brinde ejemplos antes de cada actividad.

Con respecto a las estrategias dirigidas a los estudiantes se encuentran: entender que los errores son parte del proceso de aprendizaje y son cometidos por todos; participar en un grupo o actividad de apoyo; hablar con otros estudiantes sobre los miedos de expresarse oralmente en la lengua extranjera; tratar de usar más el idioma; prepararse bien antes de las clases; usar el lenguaje corporal para expresarse; entender las causas que conducen a la ansiedad; ser valiente para hablar; y tratar de usar palabras simples al comunicarse. Seguidamente, entre las estrategias dirigidas a docentes y estudiantes se hallan: construir un



ambiente cálido de aprendizaje; evitar el perfeccionismo; hacer ejercicios de relajación; respetar las diferencias culturales; y usar el juego en actividades orales.

De acuerdo con Al Hakim y Syam (2019), los estudiantes logran superar la ansiedad al hablar inglés utilizando cinco estrategias, a saber: preparación, relajación, pensamiento positivo, búsqueda de compañeros y resignación. La preparación implica practicar el idioma para generar confianza; las técnicas de relajación implican dominar la respiración y la visualización para reducir el estrés; el pensamiento positivo implica reformular los pensamientos negativos en positivos; la búsqueda de compañeros implica encontrar un colega de estudio o unirse a un grupo de intercambio de idiomas para practicar el habla; la resignación implica aceptar que cometer errores es una parte normal del proceso de aprendizaje de idiomas.

Para terminar, se deja en claro que, aunque el docente es de gran ayuda en la tarea de reducir los niveles de ansiedad en aula de clase, los estudiantes han de responsabilizarse de controlar su propia ansiedad, buscando estrategias que le favorezcan a deshacerse de ese sentimiento debilitante que interfiere, dificulta y obstaculiza el desempeño oral (Akkakoson, 2016).

Conclusión

Expresarse oralmente en una lengua extranjera es una tarea desafiante e intimidante, que produce ansiedad en muchos estudiantes, afectando negativamente el desarrollo de la competencia oral. A pesar de las considerables consecuencias que la ansiedad precede, la mayoría de los estudiantes rara vez piensan en cómo hacerle frente, además muchos docentes desconocen prácticas y estrategias que ayuden a reducir la ansiedad de los estudiantes (He, 2017). Este artículo de reflexión estudia las causas y consecuencias de la ansiedad en la producción oral de una lengua extranjera, al igual que muestra diferentes



prácticas y estrategias que ayudan a reducir la ansiedad de los estudiantes, por lo que este documento se convierte en una guía de apoyo, para los docentes y estudiantes de idiomas que están trabajando en el desarrollo de las competencias orales y enfrenten situaciones de ansiedad.

Si bien la eliminación total de la ansiedad en el aprendizaje de idiomas puede no ser un objetivo realista, sigue siendo importante encontrar formas que permitan a los estudiantes hacer frente a la tensión que enfrentan al hablar un idioma extranjero o de un segundo idioma (Kayaoğlu y Sağlamel, 2013). Por lo tanto, se deben seguir buscando prácticas y estrategias que minimicen la ansiedad que genera hablar otro idioma, al igual que brindar entrenamiento a docentes y estudiantes en el manejo de la ansiedad dentro del salón de clases, pues se ha demostrado que los estudiantes con niveles bajos de ansiedad tienen mejor desempeño en actividades orales, que aquellos con niveles altos de ansiedad (Sutarsyah, 2017; Wardhani 2019).

Referencias Bibliográficas

- Aguila, K. B., & Harjanto, I. (2016). Foreign language anxiety and its impacts on students' speaking competency. *ANIMA Indonesian Psychological Journal*, 32(1), 29-40.
- Akkakoson, S. (2016). Speaking anxiety in english conversation classrooms among Thai students. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 13(1), 63-82.
- Al Hakim, R. N. A., & Syam, H. (2019). an analysis of students' anxiety in speaking english at Man I Kolaka. *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching*, 6(2), 127-137.
- Alharbi, A. T. (2021). Speaking anxiety during English oral presentations: Investigating Saudi undergraduate EFL learners' behaviors. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 1548-1564.



- Arabai, F. (2015). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), 163-190.
- Alzamil, A. (2022). Situation-specific speaking anxiety: university-level student's experiences. *International Journal of English Linguistics*, 12(2), 18-24.
- Anandari, C. L. (2015). Indonesian EFL Students's Anxiety in Speech Production: Possible Causes and Remedy. *Teflin Journal*, 26(1), 1-16.
- Ansari, M. S. (2015). Speaking anxiety in ESL/EFL classrooms: A holistic approach and practical study. *International Journal of Education Investigation*, 2(4), 38-46.
- Ashraf, T. A. (2019). Strategies to Overcome Speaking Anxiety among Saudi EFL Learners. *Language in India*, 19(10).
- Azizifar, A., Faryadian, E., & Gowhary, H. (2014). The Effect of anxiety on Iranian EFL learners speaking skill. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 8(10), 1747-1754.
- Boyce, J. S., Alber-Morgan, S. R., & Riley, J. G. (2007). Fearless public speaking: Oral presentation activities for the elementary classroom. *Childhood Education*, 83(3), 142-150.
- Budiman, A. (2018). Exploring English as a Foreign Language (EFL). Students' Anxiety Toward a Student-centered Learning Approach: Levels, Factors, and Strategies to Cope with Them. *KnE Social Sciences*, 64-73.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erdiana, N., Daud, B., Sari, D. F., & Dwitami, S. K. (2020). A study of anxiety experienced by EFL students in speaking performance. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 334-346.



- Gan, Z., Humphreys, G., & Hamp-Iyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese Universities. *The Modern Language Journal*, 88(2), 229-244.
- He, D. (2013). What makes learners anxious while speaking English: A comparative study of the perceptions held by university students and teachers in China? *Educational Studies*, 39(3), 338-350.
- He, D. (2017). How to Cope with Foreign Language Speaking Anxiety Effectively? The Case of University Students in China. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 14(2).
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hsiao, T. and Oxford, R. L. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: a Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal* 86(3), 368-83.
- Javed, Muhammad et al. (2013). *Comparative Study of the Pakistani and Indonesian Student's Anxiety towards the English Language Learning*. Middle East Journal of Acientific Research 18(11). IDOSI Publications. ISSN 1990-9233.
- Kayaoğlu, M. N., & Sağlamel, H. (2013). Students' perceptions of language anxiety in speaking classes. *Journal of History Culture and Art Research*, 2(2), 142-160.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere*, 24, and 41.



- Mah, L., Szabuniewicz, C., & Fiocco A. J. (2016). Can anxiety damage the brain? *Current Opinion in Psychiatry*, 29(1), 56– 63.
- Mahpudilah, S. N. A. (2016). The attribution on students' speaking anxiety in efl classroom. *Journal of English and Education*, 4(2), 101-114.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39(2), 202-214.
- Manda, T.R & Irawati, L. (2021). The Correlation of EFL Students' Speaking Anxiety and Their Speaking Performance. *Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra*, 5 (2), 449-458
- Miskam, N. N., & Saidalvi, A. (2019). Investigating English language speaking anxiety among Malaysian undergraduate learners. *Asian Social Science*, 15(1), 1-7.
- Ortega, Lourdes. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London Hodder education: an hachette UK company.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 654-665.
- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *Journal of language and Linguistic Studies*, 10(1), 1-17.
- Petrova, Z. K. G. (2017). Causes and consequences of foreign language anxiety.
- Rajanthran, S., Prakash, R., & Husin, A. (2013). Anxiety levels of foreign language learners in the IEP classroom: A focus on nilai university's Intensive English Programme (iep). *International Journal of Asian Social Science*, 3 (9), 2041-2051
- Richards, J., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Longman.



- Sadighi, F., & Dastpak, M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(4), 111-115.
- Samad, A., Qureshi, A. W., & Hussain, Y. (2021). Are Pakistani EFL Students More Anxious about Speaking than About Reading, Writing, and Listening? *Linguistica Antverpiensia*, 3400-3415.
- Santoso, W., & Perrodin, D. D. (2022). Factors Contributing to Students' Speaking Anxiety: A Case Study at Students' Junior High School. *Anglophile Journal*, 2(1), 55-67.
- Scovel, T. (1991). The effect of effect on foreign language learning: a review of the anxiety research. In Horwitz, E.K., & Young, D. J. (eds.) *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 15-24.
- Suleimenova, Z. (2013). Speaking anxiety in a foreign language classroom in Kazakhstan
- Sutarsyah, C. (2017). An analysis of student's speaking anxiety and its effect on speaking performance. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 1(2), 143-152.
- Wardhani, A. (2019). Exploring Fear of Negative Evaluation in Foreign Language Anxiety: Photovoice of Undergraduates in Speaking Class. *JSSH (Jurnal Sains Sosial dan Humaniora)*, 3(1), 1-10.
- Zhiping, D., & Paramasivam, S. (2013). Anxiety of speaking English in class among international students in a Malaysian university. *International Journal of Education and Research*, 1(11), 1-16.
- Zulfikar, Z. (2022). Reducing EFL Learners' Speaking Anxiety through Selective Error Correction and Group Work. *LET Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, 12(1), 1-22.



MULTIRELATOS EN UNIFORME; LA VOZ OCULTA DE LAS HISTORIAS CON NOMBRE Y APELLIDO: UN BOCETO POSMODERNO CON ÍNFULAS DE RIGOR CIENTÍFICO

MULTISTORIES IN UNIFORM; THE HIDDEN VOICE OF THE STORIES WITH NAMES AND SURNAMENES: A POSTMODERN SKETCH WITH AIRS OF SCIENTIFIC RIGOR FOR THE EPISTEMOLOGY COURSE

Hermes Julián Mora Santos

Universidad de Panamá. Panamá

Correo: hermesjulianmorasantos@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0009-0003-9291-1687>

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4121>

*Autor de correspondencia: hermesjulianmorasantos@gmail.com

Fecha de recepción: 26/03/2023 / Fecha de aceptación: 30/05/2023

Resumen

Desde una perspectiva posmoderna, con la caída de los mega relatos surgen las voces de las minorías. El discurso de grandes sistemas se pone en entredicho. La verdad hoy día entendida como proceso, como verbo en gerundio, adquiere matices, y la ciencia como su principal escudera, está llamada a iniciar un proceso de ecumenismo con otro tipo de narrativas y cosmovisiones. El presente texto es un boceto que intenta comprender qué es lo posmoderno desde una propuesta plásticamente posmoderna.

Palabras Clave: Posmodernidad, Megarelatos, Multirelatos, Verdad Proceso, Cosmovisiones.

Abstract

From a Postmodern Perspective, with the fall of mega stories, the voices of minorities arise. The discourse of large systems is called into question. The truth today understood as a process, as a verb in a gerund, acquires nuances, and science as its main squire, is called to start a process of ecumenism with other types of narratives and worldviews. This text is a sketch that tries to understand what is postmodern from a plastically postmodern proposal.

Keywords: Postmodernity, Mega-stories, Multi-stories, Truth Process, Worldviews.



Introducción

Grandes imperios han caído. Otros nuevos se levantan (Baker, 2017). No hay nada nuevo bajo el sol (Biblia de Jerusalén, 2018, Eclesiastés 1, 9). Con la posmodernidad los mega relatos flaquean (Lyotard 1989); se desmoronan como en Turquía el castillo de Gaziantep, antigua fortaleza de Romanos y Bizantinos: bastó un terremoto de magnitud 7.8 para que se fuera a pique (Marcus, 2023), como una fila de bloques en dominó.

Los mega relatos se desmoronaron porque situaciones diversas, estas inherentes a La Complejidad en la cual nos movemos y existimos (Biblia de Jerusalén, 2018, Hechos de los Apóstoles, 17,28) interviene y suscita la milenaria paradoja ¿dicha intervención es por causa- efecto aleatorio o por simple azar deliberado (Uribe, 2009). Caen los mega relatos, lo mismo que ocurrió con el ocaso de los dinosaurios, para dar paso al grito de los más pequeños (Elizalde, 2015), de las minorías (Lyotard, 1989) , éste, antes opacado por el envolvente rugido de los titánicos.

Los multi relatos empiezan a adquirir voz y voto, y surge un nuevo paradigma (López, sf): el de las minorías, donde se afirma que la verdad es un verbo en gerundio, un proceso, un concierto polifónico donde toda presencia inerte o con aliento tiene algo que decir, que aportar (Lyotard, 1989). Grosso modo, un nuevo paradigma empieza a mostrar su rostro: el del ocaso de los Mega relatos y el surgimiento de los Multirelatos: Complejidad a la Vista. En este caso específico osaremos confrontar uno de los mega relatos que nos atañen: el mega relato de la ciencia; y de manera más específico, sobre su racionalidad, sobre su lenguaje.

En otras palabras ¿Es posible que el dogma de la racionalidad positiva permita, además de la argumentación técnica y formal la intervención de otras narrativas al interior del llamado rigor científico? ¿Acaso el lenguaje argumentativo propio del saber científico es el único capaz de comunicar postulados y tesis? ¿Existe una verdad o una multiverdad? ¿La Racionalidad Científica es el único canon dentro del actual paradigma de la complejidad? ¿La narración, la poesía y demás horizontes de comprensión al interior de un



texto de corte científico lo profanan, lo deslegitiman? ¿La ciencia también ha jugado el papel de inquisidora? Intentemos corroborarlo en las páginas siguientes.

Historias con Nombre y apellido

La mañana se levanta con un traslúcido pijama de niebla. Es una mañana sin precedente: aunque es el mismo amanecer de hace millones de años atrás, pues, La Tierra y el Sol siguen siendo los mismos en esencia: siempre mismos, siempre nuevos en constante devenir (Agamben, 2006). Suena el timbre. Historias con nombres y apellidos entre los diez y los diecisiete años se dirigen a sus aulas de clase. Algunos de aquellos sin probar bocado. Otros ocultado en sus zapatos cómplices éstos calcetines sin costura. Cada quien con su apariencia develando realidades a través de su yo (Habermas, 1985).

La joven de quinto grado de media vocacional se acerca con su mirada perdida. Su tercera semana de gestación la tiene en una compleja encrucijada: interrumpir su proceso académico y someterse al señalamiento, o abdicar del título de madre adolescente y cortar de un tajo la vida que en su vientre se abre paso. Una madre a esa edad es un gasto más para El Estado... además que un hijo es una inversión poco rentable... afirma su tiktokker gurú. Cómo hace ella, pues ve y camina sin despegar su mirada de su sagrado e imprescindible iPhone (Ritzer, 2013).

Dos jóvenes cruzan sin saludar al señor encargado de abrir y cerrar el portón del colegio. Uno de ellos no logró conciliar el sueño debido a una acalorada discusión entre sus padres; ésta se prolongó hasta el alba y culminó con la intervención de la policía. Y el otro adolescente aún no ha asimilado que su madre no volverá a casa en tres años: cuál es el problema de vender polvo para hornear cerebros en pequeñas dosis, se dice, y agrega en su interior: no es justo que por intentar emprender fuera enviada a prisión.

Dos jóvenes entran a su colegio y ni siquiera saludan al señor de la portería. Cualquiera podría decir que son unos maleducados natos, pero, alguien en un destello de empatía, diría que su aparente falta de cortesía ha sido intervenida por circunstancias



ajenas a sus voluntades: nuestras maneras de actuar están determinadas por lo que nos sucede y la manera como lo sentimos y lo pensamos (Castels, 2009). Son las seis y quince de la mañana de un día cualquiera y nadie presente que los dos estudiantes de undécimo grado que entraron sin saludar desatarán un apocalipsis en la institución minutos antes de culminar la jornada.

El contexto

Seis y dieciséis de la mañana. Mil trescientas historias han ingresado hoy a la institución educativa. El Metarelato alumno, estudiante, tarde o temprano caerá para dar paso al de Historias mismas y a la vez sin precedente con Nombres y Apellidos: historias en proceso, en gestación, en gerundio. Pues en el fondo, aunque los problemas, dilemas y otras complejidades de la humanidad siguen siendo las mismas, estas yacen en constante y metamorfótica espiral (Agamben, 2006). Veinticinco aulas con su cupo lleno, lleno total más tres.

La macdonalización de la cual habla Ritzer (2013) también ha permeado las aulas: racionalización- Eficacia, Cálculo, predecibilidad... son consignas que ha intentado imponer el sistema; vana empresa, pues educar y ser educado es un arte que tarde o temprano hará colapsar los engranajes y la producción en masa, pues así pareciera que es lo que buscan los gobiernos neoliberales en los cuales estamos inmersos: ahorrar en costos con la construcción de mega-colegios, estandarizar procesos, aumentar el número de clientes por salón, reducir la planta docente, en fin.

Habitar la rivera del gran río y estar a escasos cien metros sobre el nivel del mar hacen del contexto en mención, un elogio a la dinamicidad diversa. A partir de las nueve de la mañana el termómetro se aproxima a los cuarenta grados Celsius. En cada salón de clase tres de los cinco ventiladores intentan refrescar el espacio, pero cuarenta y cinco historias exhalando al unísono hacen que el aire que por allí circula adquiera diversos matices al igual que la verdad de la que hemos intentado hacer alusión. Cinco decenas de historias, cada una con su aliento, su trama y su mirada. A Dios gracias el concepto de adaptación en



Bauman (2000) aquí es muy bienvenido. Sí, pertenecer a una sociedad líquida tiene sus ventajas. Y más en contextos académicos donde las necesidades de diversa índole están a la orden del día: así que no es de extrañar si al entrar a los salones alguien esté en posición yoga sobre el piso tomando apuntes, y otro intente concentrarse en su vetusta silla sin espaldar. Y en clase de tecnología, el profe ofrezca su curso con un computador pintado en la pizarra, pues la única sala de informática decente, solo cuenta con treinta computadores gestionados por el rector y la escuela de padres ante la empresa privada.

Las hileras de sillas están separadas por unos cuantos centímetros. Frente al mosaico de historias con nombre apellido y propio, cada docente con la suya, peculiar, de igual manera. Para los maestros, lo más ético es no traer los problemas al trabajo, pero para la profesora del 405 no es tan fácil desligar su cátedra de literatura de la reciente muerte de su esposo. Tampoco lo es para el profesor de matemática reconocer que su pareja le está siendo infiel con el instructor del Gym. Y menos para la coordinadora académica que le acaban de detectar un tumor en su rodilla. Son las diez de la mañana. Y la mujer del señor Rector está en su sexto mes de un embarazo en riesgo mientras su hijita estuvo toda la noche en el hospital luego de una alergia desconocida que por poco le cuesta la vida. A pesar de los impases, la función en la factoría, pues así pareciera que ven algunos gobernantes neoliberales a las instituciones educativas, debe continuar. Detener la marcha no es una opción así que tanto el equipo directivo, como el equipo docente debe mostrar resultados, debe ser eficiente; y, en lo posible, ojalá, no enfermarse: nos han magdonalizado alguien podría decir con justa causa. Pues docente que no funcione será sustituido del cargo y reemplazado por otro que sí lo haga como una pieza de la banda transportadora.

En Palabras de Chul Han (2012) en la Institución Educativa en mención un aura de sobre-trabajo y agotamiento generalizado yace de manera freática o latente. A Dios gracias contamos con un rector condescendiente que, en ocasiones, al sentir la presión, motiva de manera implícita a su cuerpo docente diciendo con sus actos: hagan lo mejor posible pero cuiden su salud, y asiente, más con su forma de ser que con sus palabras, una de las máximas del filósofo Surcoreano: sí puedes, pero no siempre debes.



Son las 10: 30 de la mañana. Ha terminado el descanso. Los estudiantes retoman de nuevo a los salones. El clima supera los 43 grados Celsius. La docente del 507 padece de un problema de voz, sumado a que con el sueldo que recibe escasamente llega a mitad de mes. Su contrato laboral está a punto de caducar; a esto se suma que ha empeñado su nombre y apellido para financiar su maestría y ahora su doctorado. Dichos Estudios no se verán reflejados en su cuenta de nómina hasta que los dueños de la factoría lo decidan. Así que por el momento el chef seguirá con sueldo de lavaplatos.

La susurradora como así le llaman sus estudiantes sueña con poner en su salón una pantalla gigantesca con acceso a Internet, también un sonido envolvente, un aire acondicionado de su bolsillo; de igual manera unas sillas acolchadas y un dispensador de agua filtrada para sus estudiantes...pero por ahora debe conformarse con la vieja pizarra, un marcador de tablero y un rollo de papel higiénico con el cual limpiar los trazos. Sí, por ahora debe limitarse a la clase magistral, pues innovar también requiere de inversión monetaria. Ball (1990) citando a Foucault seguramente le diría a la Susurradora que su método es retrógrado y caduco, además de autoritario y estereotipado. La diminuta profesora seguramente le diría con suave voz al oído citando a Arquímedes: es que con lo que gano ni me alcanza para un borrador de tablero, y agregaría: dame un punto de apoyo, mejórame mi sueldo y te moveré el mundo.

Conclusión

Son las 11:30 de la mañana. A lo lejos, en el salón 1104 se escuchan gritos. La profesora de religión intentó detener la discusión: en vano. Ahora intenta ser levantada por algunos adolescentes samaritanos. En el inicio del enfrentamiento las dos historias con apellido de la mañana que entraron sin saludar, y que la doblan en estatura, sin quererlo, durante el forcejeo empujaron a la noble profesora enviándola a la esquina donde yace el pote de la basura y las escobas. El combate trascendió a la cancha central de la institución.

Dos historias con nombre y apellido en la mitad del campo deportivo se pintan a golpes su rostros. A su alrededor un público en



dialéctica: incitando a más rounds, o ad portas de intervenir como jueces para detener el combate, con el riesgo de contar con la misma suerte de la profe Jennifer, ella, un alma de Dios.

Son las 11:45 de la mañana. Faltan quince minutos para salir a casa. Justo en ese momento llega el Señor Rober, el rector a detener el cataclismo. Algunos padres de familia que ya han arribado al colegio para recoger a sus hijos cuando termine la jornada, se han percatado del espectáculo, y, ahora intentan ganarse la vista VIP entre las rejas. Ellos murmuran: es el fin del mundo, y agregan, la educación hoy en día es un apocalipsis, mientras se persignan olvidando la máxima del Mesías: el que aquí esté sin culpa que escupa primera piedra (Biblia de Jerusalén, 2018, Juan 8,1-7).

Mientras el señor rector intenta contener la riña, la profe Jennifer, al ver el caos en portería, intenta guisarse su largo cabello, se dirige al caos que ahora están gestando los padres de familia, y esta vez, los apaciguó de un tajo citando a Skliar (2005): Estimados padres y acudientes. No hay cambio educativo en un sentido amplio sin un movimiento integral de la comunidad educativa...y agregó, el éxito en el arte de educar y ser educado, de humanizar y ser humanizado es una labor conjunta, y prosiguió, si ustedes hubieran hecho e hicieran su parte, nosotros hubiéramos hecho y haríamos la nuestra, como ustedes y todos nosotros lo deseamos. Y terminó con un poema rimbombante fruto quizá del golpe en la cabeza que tuvo en el salón: aquel titulado Contemporáneo, según ella, inspirado en el filósofo Italiano Giorgio Agamben:

Un haz de sombra encandila al sol de mediodía

el miedo se ha tornado en valía

y la llave del efímero hoy

yace escondida en un ayer vestido de infinito.

Bañada en noche, una voz a lo lejos



susurra que en las entrañas de La Nada y El Vacío,

existe un haz de sombra aún más oscuro que el Vantablack

el cual es capaz de iluminar a la tiniebla más pura.

Después de declamarles su composición, se marchó dejando a los padres en un silencio, muy similar al amanecer de un primero de enero en un pueblo lejano, segura que ni ella misma había entendido lo que acababa de pronunciar, pero con la certeza que, en sus versos, citando a Lyotard (1989), como parte de las minorías, también había vestigios de ciencia y verdad.

Referentes bibliografía

Agamben, Giorgio (2007). *¿Qué es lo Contemporáneo?* Venecia, Italia.

Baker, S. (2017). *Auge y Caída de un Imperio*. Barcelona: Ariel.

Biblia de Jerusalén (2018). *Eclesiastés 1:9*

Bauman, Zygmunt (2003). *“Modernidad Líquida”*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Ball, Stephen. (1996). *“Foucault y la educación. Disciplinas y saber”*. Madrid: Morata.

Byung-Chul Han (2012). *“La sociedad del Cansancio”*. Barcelona: Herder

Elizalde, A. (2015). *“Grito de la tierra, grito de los pobres”, la propuesta ética de Francisco: una recuperación de los aportes latinoamericanos a la construcción de nuestra Casa Común*. Recuperado de: <https://revistas.ufpr.br/made/article/viewFile/43542/27090>



Habermas, Jürgen (1993). “La Modernidad: Su Conciencia del Tiempo y su Necesidad de Autocercioramiento”, En El Discurso Filosófico de la Modernidad, Madrid: Taurus, pp. 11-35.

López, O. (sf). El Paradigma De La Complejidad En Edgar Morin. Bogotá: UNAL. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/20469/01235591.1998.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lyotard, Jean-François. (1989). “La Naturaleza del Lazo Social: La Alternativa Moderna”, en La Condición Postmoderna, España, Editorial Cátedra, 117 p.

Marcus, L. (2023). Terremoto en Turquía destruye un antiguo castillo utilizado por romanos y bizantinos. Recuperado de: <https://cnnespanol.cnn.com/>

Ritzer George. (1996). “la Mcdolalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana”. Capítulo I y II.

Sakaiya, Taichi. (1997). “¿Qué Cambios se Están Produciendo Hoy? ¿Qué Significa Posmoderno?”, en Historia del Futuro: La Sociedad del Conocimiento. Chile: Andrés Bello.

Serres Michel. (2013). “Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer”. FCE: Argentina.

Skliar, Carlos. (2005). “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anomalía. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”. Revista Educación y Pedagogía. Vol. 17 (41). Medellín: Universidad de Antioquia.

Uribe, J. (2009) El pensamiento complejo de Edgar Morin, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico. Mexico: UAM. Recuperado de: www.redalyc.org



PROFESORES DE LA GENERACIÓN BOOMERS EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

BOOMERS GENERATION PROFESSORS IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS

Elizabeth Román-Machado, Edy Urdaneta

Universidad Tecnológica Oteima, David, Panamá.

elizabeth.roman@oteima.ac.pa ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7863-9793>

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Cabimas, Venezuela.

edymaru91@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1913-1313>

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4122>

*Autor de correspondencia: elizabeth.roman@oteima.ac.pa

Fecha de recepción: 22/06/2023 / Fecha de aceptación: 23/07/2023

Resumen

La educación a partir del 2020 ha resultado desafiante para la generalidad de los docentes. Por ello, surge la inquietud de comprender la experiencia de un grupo de profesores, con edades entre 61 y 72 años, inmigrantes digitales de la generación *boomers*, que comparten en una línea de investigación y trabajan sobre todo con estudiantes de las generaciones “Y” y “Z”. Se realiza un estudio cualitativo, de tipo fenomenológico descriptivo, por medio de la indagación narrativa, con un formulario de repertorio no estructurado, validado con la metáfora del cristal, que orienta el análisis del contenido atendiendo los diversos puntos de vista de los sujetos. Se revelan las siguientes categorías tratadas como áreas ante los docentes: personal, profesional, tecnológica e institucional. Se concluye que la vivencia se experimenta con un horizonte claro, soportado en actualización y planificación, con contenidos inherentes a los temas de interés, utilizando estrategias para propiciar un ambiente virtual de aprendizaje basado en la confianza, el respeto y el cumplimiento de pautas. La indagación narrativa eleva el sentido de logro de los docentes estudiados. Se prevé investigar la mirada de profesores de la línea de investigación que se desincorporaron del trabajo docente en la pandemia por su escaso dominio tecnológico.

Palabras clave: Profesores generación *Boomers*, inmigrantes digitales, entornos virtuales de aprendizaje, enseñanza remota de emergencia, indagación narrativa.



Abstract

Since 2020, education has been challenging professors in general. That is why, the interest comes up to understand the experience of professors, digital immigrants, positioned in the so-called boomer generation, aged between 61 and 72 years, who work in a line of research especially with students from “Y” and “Z” generations. A qualitative, descriptive phenomenological study is carried out, through a narrative review, with an unstructured rubric, validated through the crystal metaphor, which guides the content analysis, considering the subjects’ different points of view. Personal, professional, technological, and institutional categories are presented to the teachers. It is concluded that the experience undergoes with a clear horizon, supported by updating and planning, with contents related to the topics of interest, using strategies to promote a virtual learning environment based on trust, respect, and accordance with guidelines. The narrative analysis raises the achievement sense of professors. It is planned to study the professors’ perception who use to work in the research field but quitted from teaching during the pandemic, due to their limited technological mastery.

Keywords: Boomers generation professors, digital immigrants, virtual learning environments, emergency remote teaching, narrative inquiry.

Introducción

“La tecnología se convierte en educativa cuando pasa por las manos de un profesor”.
Jorge Calvo.

En la actualidad, coexisten principalmente cuatro generaciones de docentes en la educación superior. Los tradicionalistas, nacidos antes de 1946, tienen más de 77 años. Los baby boomers, nacidos entre 1946 y 1964, tienen entre 59 y 77 años. La generación X, nacida entre 1965 y 1980, tiene edades entre 43 y 58 años. Por último, los millennials o generación Y, nacidos entre 1981 y 1996, tienen edades entre 27 y 42 años. Es importante tener en cuenta que estos rangos generacionales pueden tener pequeñas variaciones según los países occidentales (Fisher y Maghzi, 2022) y se ajustan según el año en curso.

En ese contexto, muchos docentes a partir de 2020 se han visto obligados a realizar diversas tareas que faciliten la interacción en entornos donde el aprendizaje no tiene límites de tiempo ni espacio, pero está condicionado por el acceso a dispositivos y la conexión a internet. Sin embargo, al recurrir a actividades en línea como una alternativa imprevista para continuar los procesos de



formación en momentos de incertidumbre y vulnerabilidad física y emocional, como lo fue la pandemia, se hace evidente que una gran cantidad de profesores carece de las competencias tecnológicas necesarias para desarrollar sus actividades didácticas, a pesar de la urgencia de hacerlo (Hizmeri et al., 2021). Es tanto así, que, la idea de trabajar de una forma diferente de la presencial puede generar temor e inseguridad en estos profesores, quienes no han tenido la formación apropiada para incursionar en las modalidades que implica hoy la Educación a Distancia [EaD], entendida de manera amplia y abarcadora, como toda actividad formativa que se basa “en un diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal.” (García, 2020, párr.4).

Eso representa un desafío para el docente que labora en los estudios para graduados y está habituado a trabajar en la educación convencional, porque sin importar que sea un experto en su área de conocimiento, el cambio de escenario le demanda una manera diferente de interactuar, para la que posee escasas competencias e ignora cuáles son las buenas prácticas que caracterizan la docencia en Entornos Virtuales de Aprendizaje [EVA], entendidas estas como las “intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logran con eficiencia los resultados formativos previstos y también otros aprendizajes de valor educativo” (Grupo DIM-UBA, citado por De-Vincenzi, Marcano y Macri, 2021, p.160).

Esa situación tiene singular importancia cuando se conjuga con el tema de la brecha tecnológica intergeneracional, ya que existe una presunción de que los docentes de rangos de edad más altos poseen competencias digitales en niveles de desempeño muy básicos o escasos (Auris et al., 2022). Es por ello por lo que, en este contexto, los profesores cuyas edades oscilan entre los 59 y 77 años, es decir, quienes forman parte de la generación de los *Boomers* según la clasificación asumida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2019, rango actualizado), fueron de especial interés para este estudio, ya que constituyen, sin lugar a duda,



inmigrantes digitales (Prensky, 2015), quienes, como docentes de posgrado, además son académicos que conjugan la docencia con la investigación.

La enseñanza remota de emergencia se convierte así en un desafío para esos profesores *Boomers*, lo que debería traducirse en la búsqueda de las rutas de formación adecuadas para asistir a los estudiantes en estos espacios, ya que el momento impone modificar la práctica y renovar los conocimientos en correspondencia con su compromiso, es decir, “al nivel de plenitud con el que ...afronta la realización de... [su] tarea o responsabilidad” (Sánchez-Cortés y Suárez, 2019, p.312). Si bien es cierto que como en este caso, al iniciar cambios radicales, las personas consiguen obstáculos generalmente asociados con las pocas competencias desarrolladas para gestionar contenidos y temas de interés, también lo es que, deberían estar familiarizados con algunas herramientas tecnológicas, ya que resultan prácticamente indispensables para la manipulación de datos cuantitativos y cualitativos en su quehacer científico.

Es por ello, que se considera relevante abordar el cómo el docente *boomers* afronta las condiciones de sus competencias frente a la educación en línea, para descubrir junto a ellos, sus avances y oportunidades de mejora, a través de la apertura de un espacio para conocer su práctica y su compromiso por medio del intercambio de ideas. De esta manera, se espera que la presente indagación pueda servir de base para tomar decisiones en relación con su actuación y su formación. Con este fin se formula una interrogante y objetivos que fungen de hilo conductor de la investigación:

¿Cómo es la vivencia de un grupo de docentes universitarios pertenecientes a la generación *boomers* en cuanto al desarrollo de actividades académicas en entornos virtuales de aprendizaje? Lo anterior, a partir de dar respuesta al objetivo general del presente artículo, el cual intenta interpretar la experiencia de un grupo de docentes universitarios pertenecientes a la generación *boomers*, que desarrollan actividad académica en EVA, luego de describir las vivencias del docente *boomers* que orienta la actividad académica en EVA; definir las situaciones significativas



del docente *boomers* que realizan la actividad académica en EVA; comprender la dinámica de interacción que se establece entre los miembros del grupo de la actividad académica en entornos virtuales de aprendizaje; y, reflexionar sobre los aspectos relevantes de la experiencia expuesta por los integrantes de la actividad académica en EVA.

Referentes conceptuales y teóricos

En la educación superior, y en particular en los estudios para graduados, las diferencias entre los actores del proceso formativo relacionadas con las competencias tecnológicas en el escenario de la educación presencial, hasta cierto punto no eran tan evidentes como lo son a partir de la pandemia. Los estudiantes de posgrado en su mayoría, pertenecen a las generaciones X y Y, por lo que se asume deben tener mayor dominio de la tecnología debido a que a ellos llegó a corta edad o nacieron con esta. En cambio, muchos de sus docentes, investigadores y académicos con dilatada experiencia, son en un número todavía importante, provenientes de la generación *baby Boomers* o simplemente *Boomers* (Schafer y Oliveira, citado en Da Silva et al., 2019), quienes tienen gran conocimiento y experiencia en su área y en la investigación científica, pero que han tenido que ir incorporando el dominio tecnológico de forma muy rezagada en comparación con sus otras competencias.

Sin embargo, Mercader (2019) en su investigación encuentra que:

un elemento paradójico en cuanto a la edad y la utilización de las tecnologías digitales en la docencia ...los jóvenes utilizan mucho las TIC a nivel personal pero no las utilizan mucho en la docencia. En cambio, los mayores (más de 55 años) aunque las utilizan menos que los jóvenes a nivel personal, a nivel docente hay una parte que considera que las utiliza mucho (p.172).

Cabe considerar entonces que, la solución al desafío que ha representado la entrada abrupta a los EVA de este tiempo apunta a una convergencia de “saber hacer” entre estudiantes nativos digitales, en especial provenientes de las generación X, con una creciente generación Y, y un buen



número de docentes inmigrantes digitales, procedentes de la generación *Boomers*; toda vez que tienen una presencia cuantitativamente importante en los estudios de posgrado, por lo tanto, entre ambos grupos se concentra un cúmulo de conocimientos y habilidades que juntos pueden aportar al desarrollo científico y tecnológico si esta relación se adereza con competencias blandas para conformar equipos de alto desempeño y de elevada satisfacción (Marturet, 2017; Echeverría et al., 2017; Salas, 2020). Además, no debe olvidarse a los docentes en formación, ya que hay evidencia que demuestra que las concepciones del aprendizaje en línea pueden estar subdesarrolladas en muchos de ellos (Tarchi, et al., 2022)

Ese desafío se presentó para los docentes en los diversos países del mundo, por lo que la construcción de competencias pedagógicas y tecnológicas en los profesores universitarios para el diseño de sus cursos en EVA resultaría impostergable (Buitrago-Bohórquez y Sánchez, 2021). En consecuencia, se prepararon acciones para dar respuesta a esta situación, como el modelo desarrollado por Torras (2021), el cual surge por la falta de acuerdos en su institución para tomar decisiones e incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC] en la dinámica educativa durante el escenario de la emergencia sanitaria por el Covid 19, lo que la lleva a generar un diseño en tres etapas: análisis, localización y organización.

Es así como la citada autora considera que es importante tener una estructura tecnopedagógica para responder a la enseñanza remota de emergencia, sea por pandemia o por otra situación sobrevenida local o regional. El aporte se visualiza como una manera de orientar la actividad de aprendizaje en contextos virtuales, para ello estima como fase de inicio, el revisar y analizar el nivel de conocimiento y habilidades de los docentes para desarrollar las actividades con las TIC. Con ese diagnóstico se construye un esquema organizativo correspondiente al espacio educativo de interés. En relación con la fase de localización, plantea precisar tanto los recursos digitales como las estrategias metodológicas, los cuales deben ser seleccionados en atención a su utilidad, facilidad de manejo, cómodo aprendizaje y que propicien la participación de los grupos de interés. Para ello, procura apoyo y orientación de especialistas en la materia. Adicionalmente, el modelo



prevé el requisito de establecer una interacción para conocer los niveles de avance y las carencias que se puedan presentar, esto pone de manifiesto que el *feedback* es fundamental. Finalmente, agrega la fase de organización, cuya aplicación permitiría ubicar cada elemento en el lugar correspondiente e instaurar la vinculación pertinente.

Con la implementación del modelo, se logró dar claridad a la interacción del docente con el alumno, del alumno con sus pares y con los materiales, el contexto y los recursos digitales propuestos. Otro beneficio fue el de la integración de los aspectos socioemocional, cognitivo y práctico en un proceso generador de aprendizaje en espacios virtuales con asesoría y orientación para desarrollar competencias individuales y colectivas. La evaluación de la propuesta puso de manifiesto de manera rápida la adaptación de las plataformas tecnológicas, estimando el perfil del alumnado, docentes y directivos quienes intervienen en la actividad de aprendizaje.

En ese mismo espacio de interés por plantear una alternativa a la enseñanza remota de emergencia, Navarro, López y Caycho (2021) consideran que lo importante es construir vías para la ejecución de experiencias de aprendizaje virtuales, para lo que formulan unas líneas de acción soportadas en tres aspectos: el socio-motivacional, el diseño instruccional y el ambiente virtual. El primero, el socio-motivacional, implica propiciar un espacio para la autonomía de los estudiantes, es decir, para la regulación de sus propias decisiones, además de la promoción de la interacción entre los ellos y con los objetos de aprendizaje al fomentar el trabajo en grupo que impulsa la socialización del conocimiento. El segundo aspecto, denominado diseño instruccional, lo abordaron por medio de las cinco fases de Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación de las experiencias de aprendizaje del conocido modelo ADDIE, en el que contemplan la selección de las herramientas adecuadas para las actividades y plantean como factor prioritario, la atención a las necesidades del grupo de estudiantes en la virtualidad para impulsar su adaptación, por lo que contemplaron importante ceder cierto grado de control en el orden de acceder a los materiales, y el poder repetir su consulta para posterior análisis. El tercer aspecto, referido al ambiente virtual, lo caracterizaron por el uso de algunos sistemas de manejo del aprendizaje, tales



como: *Canvas, Paideia o Blackboard*, los cuales son plataformas que facilitan la gestión de los contenidos y permiten generar informes detallados de actividades de docentes y estudiantes, lo que ayuda al seguimiento del proceso de aprendizaje individual y colectivo, para brindar retroalimentación acerca de sus niveles de avance.

Por último, se llevan a consideración los hallazgos de Brunetto et al. (2021) quienes encontraron que, independientemente de la edad de los docentes, al ser parte de un sistema, se generan dos tipos de reacciones ante el cambio que surge con la pandemia hacia la educación en línea de forma abrupta; la primera es una resistencia en bloque, como un todo, o la segunda, el sistema cambia como un todo. Para esto, es necesario que cambien las prácticas, las creencias y el conocimiento por parte de los profesores.

Los elementos teóricos expuestos, ponen de manifiesto la relevancia de la enseñanza remota de emergencia en la actualidad, en el ámbito mundial, regional y de países. Con ello, se percibe la preocupación que se tiene en las instituciones educativas por diseñar y aplicar alternativas para lograr que los procesos escolares y académicos sigan adelante, independientemente de eventualidades sobrevenidas, así como la importancia del docente en la participación de propuestas y ejecución de experiencias de aprendizaje en los diferentes contextos de interés.

Métodos y materiales

El proceso de esta investigación se soportó en el paradigma cualitativo, cuyos postulados de acuerdo con Torres (2021) se corresponde con la manera inductiva de pensamiento y, privilegia los contextos naturales de los actores. En la misma línea de pensamiento, Herrera (2018) asocia el paradigma cualitativo con el estudio de una situación de manera intensa, sin interés en la explicación sino en la comprensión del fenómeno, de tal forma que en este enfoque las acciones se estudian y comprenden desde las mismas percepciones de las personas investigadas y el sentido de sus planteamientos son obtenidos de sus propias realidades, así que de una u otra forma, y como



suele suceder con los estudios cualitativos, se inserta en la hermenéutica (Urdaneta y Román, 2021). Estos autores coinciden también en la idea de asumir la interactividad del individuo y su capacidad para comunicarse e intervenir en eventos, actuando en concordancia con su carga referencial.

Esos planteamientos resaltan como aspectos clave: lo experiencial, vivencial y situacional; es decir, que se trata, como en este caso, de investigaciones que privilegian la experiencia de los actores integrantes de los grupos de interés, sus actividades, hábitos y cómo se desenvuelven en sus espacios y en circunstancias específicas y naturales. La condición de los agentes investigadores como parte activa del proceso, facilita la interpretación de los hechos, así como su comprensión y evaluación.

Otro aspecto importante del paradigma es su flexibilidad para ejecutar el recorrido, el cual se crea de forma iterativa, es decir, progresivamente y ajustándose a las exigencias de los miembros del conjunto investigado y su contexto. Esto le da el carácter reflexivo, lo que aumenta la oportunidad para analizar detenidamente, las posiciones que proyectan los individuos en las acciones realizadas dentro de un ámbito determinado y sin diseños preempaquetados (Crabtree y Miller, 2022).

En cuanto al tipo de investigación, esta se ubica en la fenomenología descriptiva, la cual según Husserl (citado en Oyola et al, 2021), tiene el fin de descubrir la esencia de un fenómeno, por lo que se estima que es válida universalmente y útil para la ciencia. Lo interesante en esta modalidad de estudio, es la reflexión que se hace sobre las vivencias de los actores; en este sentido, procura entender las expresiones que reflejan sus condiciones internas, sus pensamientos, su sentir en relación con el tema estudiado que, en el estudio asumido se trata de conocer las experiencias de docentes *Boomers* en sus espacios interactivos virtuales, comprender el verdadero significado de los fenómenos e interpretar, desde la percepción de las investigadoras, estas vivencias.



Para desarrollar la investigación, se precisó entonces un recorrido con cinco momentos fundamentales (Figura 1), considerando la interacción entre estos y ejecutando y atendiendo una visión integral del fenómeno; es decir, que cada componente tiene su vinculación con el todo, es holístico y global. Las revisiones, reflexiones, y las observaciones en escenarios reales, integradas a las propias vivencias, dan lugar a la selección del tema de la investigación. Con esa base se inicia la selección de las técnicas para recoger la información y la elaboración de los instrumentos correspondientes.

Figura 1.

Recorrido del proceso fenomenológico de la investigación.



Nota: El ciclo fenomenológico permite definir el problema, decidir quiénes harán parte del estudio, la mejor ruta en cuanto a técnicas e instrumentos e iluminar la comprensión del fenómeno de forma holística.

En coherencia con el ciclo fenomenológico, una vez recabada la información, se realiza la comprensión interpretativa, que consiste en organizar, analizar y condensar el conjunto de ideas más relevantes para expresar la posición de los actores en relación con el tema. El paso siguiente es reflexionar sobre las vivencias expresadas por las personas que forman parte de la investigación. En ese momento, es cuando se realiza un análisis más profundo, apoyado en su carga referencial de conocimientos, puntos de vista, capacidades, entre otros, que permitan pensar con mayor vigor



sobre los argumentos planteados por los informantes. Esa revisión repetida de los textos y el análisis intenso proporcionan argumentos para fijar criterios, establecer las relaciones entre los aspectos que han surgido, configurar categorías y presentar las conclusiones, completando el último momento de la ruta diseñada.

Para obtener la información, se acude a la indagación narrativa. En este sentido, Meneses y Cano (2009) plantean que esta técnica facilita un espacio para que el individuo estudiado exponga las ideas que representan su mundo y sus esquemas interpretativos. Se trata de narrar su historia en relación con un hecho, que en este caso es un evento real, por lo que se considera como una manera de trasladar información, experiencias, opiniones y puntos de vista, que pueden tener un rico contenido, ya que se busca información sobre las vivencias relatadas por el grupo de docentes *Boomers*.

La selección del instrumento se hizo atendiendo los requerimientos del estudio y en coherencia con la técnica. Por esa razón y para lograr los relatos de los docentes pertenecientes a la generación de migrantes digitales, se configuró un formulario con características de repertorio no estructurado, como una vía para presentar la narración de sus planteamientos de manera flexible, para que tuviesen la libertad de expresar sus vivencias.

Los sujetos de interés fueron seleccionados con atención al criterio de percepción directa y en concordancia con la pregunta fenomenológica (¿cómo conocemos?). Con estos elementos de base, se eligieron 10 de 16 docentes quienes se desempeñan en estudios de posgrado y participan en una línea de investigación interinstitucional en común, seis (6) forman parte del sexo femenino y cuatro (4) del sexo masculino, y al iniciar la pandemia asumen sus clases en línea, cuentan con edades que oscilan entre los 61 y 72 años, por lo que se consideran inmigrantes digitales ubicados en la llamada generación *Boomers* que trabajan, sobre todo, con estudiantes de las generaciones “Y” y “Z”.



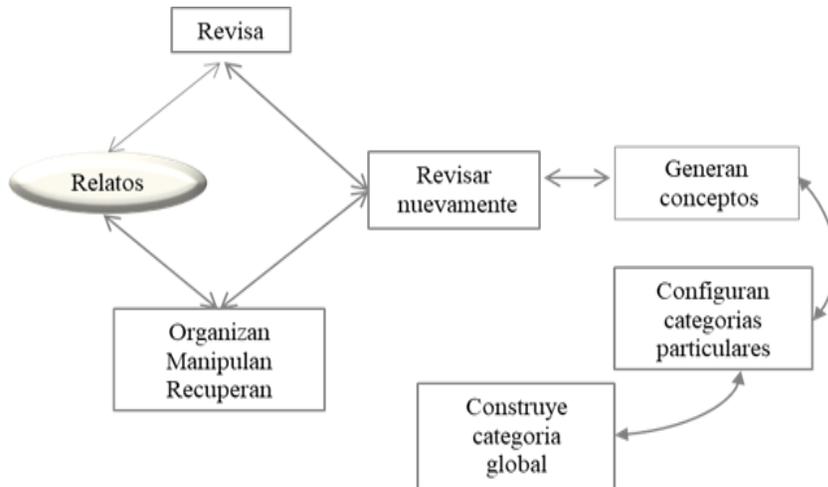
En el contexto del paradigma cualitativo en el que está inserta esta investigación, la validez se define con los criterios de cristalización de Richardson y St. Pierre (citados en Susinos, 2013). Desde esta perspectiva se hace el reconocimiento de las visiones de diferentes actores que plantearon sus contribuciones en relación con la temática. Esta modalidad de validez cualitativa permite asimilar que no hay una verdad singular, lo interesante es entrar en la realidad de cada significado.

Eso permite reflejar la situación estudiada, impidiendo que la intervención de los investigadores sea la que se imponga sobre la de los sujetos de la investigación. En este caso se revisan las posiciones en relación con la actividad académica en los EVA y se plasman los aspectos encontrados similares y diferentes, que enriquecen la construcción de un mapa representativo final. La aplicación de las visiones de los informantes en la formación de categorías proporciona mayor relevancia al estudio.

Para darle sentido a los datos, se siguen, por una parte, las orientaciones de Martínez (2017) en relación con los dos aspectos que facilitan el análisis de la información; estos son la descripción y la estructura, y se complementa con las ideas que surgen del proceso de indagación. Estas revisiones permiten diseñar una secuencia para lograr concretar las interpretaciones de los textos examinados (Figura 2). Dicho proceso se inicia con la revisión exhaustiva de los contenidos en los relatos; esto significa que se tratan todos los datos, es decir, se toma en cuenta la mayor parte de la información obtenida. Posteriormente, se manipula y recupera la información que se considera relevante, todas las veces que se piensa necesario, hasta llegar a la saturación.

Figura 2.

Dinámica interactiva para el análisis de los datos



Nota: Todo el proceso es iterativo, en la búsqueda de lograr por medio de la categorización lograr información exhaustiva y de calidad.

Ese proceso proporciona conceptos para ir configurando las categorías particulares, las cuales al integrarse conforman la categoría global o espectro de la investigación. Este procedimiento se atiende en este estudio en la revisión y análisis del contenido en cada formulario recabado.

Resultados y discusión

El análisis de los textos en los relatos permitió descubrir las ideas relevantes expuestas por los informantes. Con ello, se elaboró un sistema de perspectivas y conceptos interpretativos. Este momento inicial se enriqueció con la incorporación de otros textos y la revisión repetida de los ya leídos, lo que facilita el agotamiento de nuevos hallazgos y respalda el criterio de saturación para orientar la organización y describir la situación desde la visión particular. Ya con los segmentos detectados por separado, se escogió como estrategia para establecer los aspectos comunes, la



comparación y la selección de los elementos, en atención a la relevancia dada por los actores. Siguiendo la dinámica de análisis, se logró cotejar los datos planteados por los actores para establecer analogías y diferencias. Con la comparación de las apreciaciones de los informantes, se encuentran grandes similitudes en sus relatos. Esta acción proporciona suficientes fundamentos para ordenar y construir las categorías a partir de elementos descriptivos.

Con esos patrones clave, se configura la visión global de la actividad académica en Entornos Virtuales de Aprendizaje [EVA], experimentada por el grupo de interés, conformado por profesores pertenecientes a la generación *Boomers*, como son mencionados por Schafer y Oliveira (citado en Da Silva et al., 2019). El material textual analizado suministra segmentos significativos por la claridad de las ideas plasmadas, por esa razón se conforma una relación entre los elementos descriptivos, la disposición de categorías y los comentarios ilustrativos. (Tablas 1 y 2)

Tabla 1.

Configuración de categorías individuales

Categorías	Elementos descriptivos	Comentarios ilustrativos
Área personal	Disposición para el trabajo virtual	-El inicio fue un poco traumático por la inexperiencia en el área, pero a medida que se desarrollaban las actividades y al mismo tiempo me preparaba...en cuanto a estrategias virtuales fui adquiriendo competencias.
	Actitud frente a las creencias	-El principal temor era perder la relación humana, que la tecnología se convirtiera en la protagonista, generando un ambiente distante y poco empático.



	Aceptación de retos	-Con lo poco que manejo, he logrado dictar mis cursos a través de la plataforma <i>Moodle</i> y me parece que este tipo de actividad virtual cambia la forma tradicionalista de dar las clases.
	Dominio personal	-He aprendido mucho, pero he desarrollado más seguridad apoyando a otros para que aprendan. He descubierto en el aula virtual un ambiente cálido, que precisa mi reinención permanente como docente.
	Motivación para el cambio de administración de aprendizaje	-Se puede tener un clima psicológico de motivación y entusiasmo en el aula virtual.
	Conocimientos	-A veces yo misma construyó plantillas de trabajo como varias rondas de preguntas.
Área profesional	Actualización permanente	-Pude comprender la importancia de una preparación para trabajar en estas modalidades.
	Planificación	-Se requiere ser sumamente planificado, muy organizado, porque en estas alternativas no es admisible la improvisación.
	Ejecución de planes	-La actividad pautada para la siguiente sesión se corresponde con lo contenido en el plan de trabajo.



Evaluación de procesos -Tener un proceso más individualizado y una evaluación formativa, ayudando al alumno a alcanzar sus propias metas.

Tabla 2.

Configuración de categorías colectivas

Categorías	Elementos descriptivos	Comentarios ilustrativos
Área tecnología	Manejo de las plataformas	-En pocos meses yo era la administradora de esa plataforma.
	Utilización de las herramientas tecnológicas	-Foros, chat, trabajos individuales y grupales, <i>blogs</i> , pizarra interactiva, grupos de chat en <i>WhatsApp</i> o de <i>Facebook</i> para intercambiar información y aclarar dudas.
	Elaboración de recursos	-El trabajo colectivo puede ser una <i>wiki</i> , que pueden hacerse dentro de la misma plataforma <i>Moodle</i> o utilizando, por ejemplo, una página web creada con <i>Google site...</i>
	Diseño de ambientes virtuales	-Manejar distintas herramientas que complementen las asignaciones o retos que se les colocan a los estudiantes de manera que resulte un ambiente variado, de ser posible divertido y que al mismo tiempo se profundice el conocimiento.



	Creación y gestión de contenidos	-Trabajar árbol de problema, diagrama de Ishikawa para el estudio de casos... Así que son muchas las estrategias y muchos los recursos para que estas.
	Ventaja en el uso de tiempo y espacio	-Se pueden realizar actividades síncronas y asíncronas. Se pueden realizar tutorías en línea.
	Establecimiento de normas	-Es importante atender el horario establecido por la institución.
Área institucional	Dotación de equipos	-En la plataforma que utiliza la institución donde laboro, se pueden anexar vídeos, plantear foros de discusión, hacer vídeos conferencias, se pueden realizar actividades síncronas y asíncronas.
	Programas de formación	-Continúo revisando y haciendo cursos, últimamente en el Centro Simón Rodríguez y como Ceo del Instituto de Profesionalización de Colombia IPC, Instituto de Formación y Actualización Digital.
	Apoyo para el desarrollo en trabajo virtual.	- [La universidad] igualmente ofrecía asesorías para responder y ayudar en problemas que se presentaban no solo en lo técnico sino también en lo académico.

Después de estudiar minuciosamente el material relacionado con los grupos de categorías designadas como: área personal, área profesional (subcategorías individuales), área tecnológica y área institucional (subcategorías colectivas). Se presenta una sencilla definición para cada una.

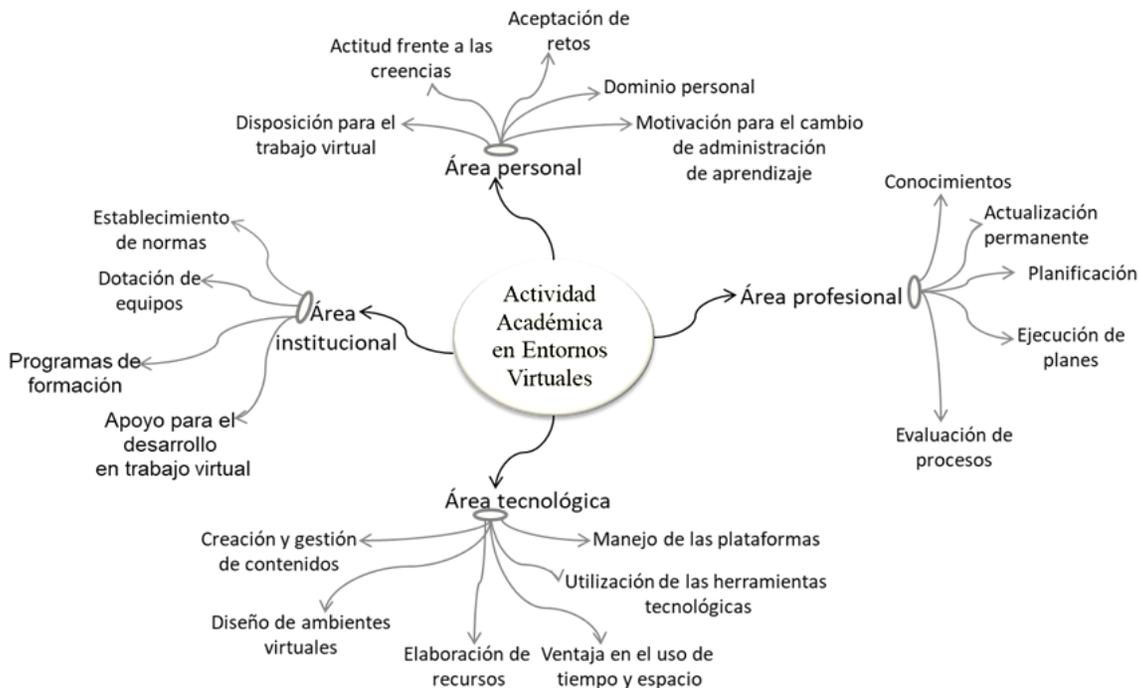


La primera tiene que ver con las características, cualidades, valores y capacidades propias de un individuo. La segunda se asocia con las actividades que realiza una persona para cumplir con un trabajo específico. Se refiere a las tareas que le corresponde ejecutar en su espacio laboral. La tercera se vincula con los conocimientos y prácticas que tiene una persona para utilizar técnicas y recursos en su entorno virtual y están sujetas a pautas para el colectivo de docentes. En la cuarta se especifica el mecanismo que procura guiar y normalizar la actuación de los miembros de un grupo académico organizado.

Las cuatro categorías expuestas representan la visión compartida de los informantes. Para efectos de su composición, se diseñó un mapa con la clasificación correspondiente (Figura 3). En la proyección se amplía la interpretación de los patrones clave, surgidos del repertorio utilizado.

Figura 3.

Categorías que integran la actividad académica individual y colectiva en EVA





Nota: la actividad académica en los EVA, desde la perspectiva de los actores genera cuatro categorías, de las cuales se desprenden sus elementos descriptivos

Con la idea de desarrollar las cualidades inherentes a las cuatro áreas específicas, se describe cada una, haciendo énfasis en que existe una interacción entre estas. La primera área, la personal se conformó con cinco elementos: disposición para el trabajo virtual, que evidencia la actitud positiva de los informantes hacia el trabajo a distancia, lo cual parece confirmar los hallazgos de Mercader (2019), en relación con la tendencia de los profesores *Boomers* a utilizar las herramientas TIC en educación, aunque no las prefieran para sus relaciones interpersonales fuera de las aulas. En sus planteamientos resaltaron la importancia de la educación en línea en la actualidad. Consideran que es una herramienta para generar respuesta a las expectativas y muy especialmente por las condiciones que se vivieron en el mundo con el confinamiento de las familias en sus hogares.

Siguiendo el diagrama, se ubica la actitud frente a las creencias. Este aspecto se aborda desde dos aristas, una desde el propio pensamiento, creer que es imposible manejar la situación por no estar inmerso en el mundo virtual, y la otra por los juicios externos, asociados con las discrecionalidades de personas aferradas a la forma tradicional de ejercer la docencia.

Los profesores *Boomers* plantean que no es fácil cambiar una manera habitual por otra que implica mayor esfuerzo, conocimiento y desarrollo de habilidades para intervenir, en un espacio desconocido donde se es inmigrante digital. Paralelamente, en el análisis surgió otro elemento, designado como aceptación de retos. Ellos estiman que es necesario asumir los desafíos que impone la realidad, porque un docente debe estar a la vanguardia y preocuparse por definir una nueva visión que le permita emprender nuevas rutas en el proceso de facilitar el aprendizaje. En esto coinciden Buitrago-Bohórquez y Sánchez (2021), en cuanto a que la actualización tecnológica de los docentes universitarios, debe ser permanente e impostergable, sin distinción de edades.



Desde el análisis realizado a lo aportado por los docentes-investigadores sujetos de este estudio, no se pudo conocer si la interacción con los participantes u otros docentes de las generaciones X y Y tuvo alguna relevancia en sus creencias o en el sentido de satisfacción por la “nueva docencia” realizada, como lo plantean, Marturet (2017), Echeverría *et al.* (2017) y Salas (2020); y, se desconoce si los docentes en formación con quienes compartieron tienen subdesarrolladas sus concepciones acerca de la educación en línea, como lo encontraron Tarchi *et al.* (2022) en su estudio.

Continuando con la descripción del área personal, se cita el dominio personal. Los comentarios pusieron en evidencia la amplitud y apertura de conocimientos y competencias para alcanzar las metas propuestas. Los sujetos expresaron potenciar la creatividad y el compromiso con sus labores como docente, mediante el desarrollo de conocimientos y habilidades juntamente con los valores. Asumen la necesidad de claridad para enfocarse en lo que quieren obtener en el futuro. Con esa carga referencial logran la motivación para el cambio de administración de aprendizaje que es el último elemento de esta área en discusión. Los actores dejan ver que poseen un punto de vista holístico, para observar los fenómenos de una manera global e integral. Están conscientes de la complejidad del escenario donde se tienen que desenvolver, por esa razón se mantienen actualizados.

En relación con el área profesional, esta es considerada como el conjunto de aspectos que interactúan para propiciar un ambiente laboral que contribuye con el aprendizaje en el espacio virtual. Los aspectos emergentes son: conocimientos, vinculado con las destrezas, habilidades y procesos mentales que desarrolla la persona para conducir sus prácticas personales y profesionales. Ese respaldo lo adquieren con la actualización permanente que es otro aspecto del área de atención. Los sujetos hicieron énfasis en el compromiso que como profesionales tienen con la sociedad. Estiman que para cumplir con las obligaciones que exige el dinamismo social, es imperante mantener vigente los conocimientos para actuar en concordancia con esos requerimientos. En consecuencia, se deben realizar actividades académicas para renovar las habilidades y destrezas que permitan generar impacto en el espacio laboral.



Otro aspecto de interés derivado del análisis de los textos es la planificación, considerada por los actores como la vía para preparar la propuesta de trabajo que facilite la práctica, con lo cual se reafirma lo planteado por Torras (2021), en cuanto a la necesidad de contar con un modelo y fases definidas y manejar una estructura tecnopedagógica. En este sentido, destacan los profesores consultados la relevancia de conocer las situaciones de aprendizaje y en virtud de ello diseñar el perfil estructural de las actividades. De allí que se visualicen los contenidos por desarrollar, los objetivos por lograr, las competencias y el tiempo de dedicación. Adicionalmente, señalan el aporte de formular los planes que contienen todas las acciones por realizar para administrar el aprendizaje. Estos aspectos se organizan siguiendo los criterios definidos por la institución, siendo enriquecidos con los conocimientos y experiencia del docente. Es por ello por lo que estos docentes asumen como factor principal plantear la propuesta y atender los comentarios y aportes de los grupos con los que se realiza el trabajo en línea.

Los dos últimos componentes del área profesional son: la ejecución de los planes y la evaluación de los procesos. El primero está relacionado con las acciones que se siguen para interactuar en un escenario virtual. Paralelamente, asocian la experiencia obtenida, como agente impulsor para los cambios que demanda el mundo digital. Consideran que es necesario ser flexible y tener apertura hacia la actuación de los estudiantes, entendiendo que la modalidad de trabajo es diferente. Señalan la utilidad de herramientas y recursos variados y el acompañamiento para lograr un ambiente de confianza. Están convencidos del valor que tienen la planificación, ejecución y evaluación de las actividades académicas virtuales, para garantizar la motivación, efectividad y prosecución en el proceso de aprendizaje, con lo que se alinean a las ideas expresadas por Navarro, López y Caycho (2021) al resaltar como esenciales los aspectos socioemocionales, el diseño instruccional y el ambiente virtual.

El segundo componente mencionado en el párrafo anterior, denominado evaluación de los procesos, lo vinculan con la oportunidad para saber la evolución del aprendizaje. Valoran que de esa manera pueden analizar el avance o paralización del proceso. Manifiestan también, que utilizan la interacción para propiciar la reflexión individual y grupal, y en consecuencia replanifican o



continúan de acuerdo con el resultado obtenido. Precisan que lo importante, es brindar un contexto apropiado para el intercambio de ideas y opiniones sobre el logro del aprendizaje, y que la manera compartida como se asume la evaluación, permite conocer las carencias, las fallas y las potencialidades de cada cual y del colectivo. En este sentido se trabaja para madurar y actuar en forma sincera y honesta en la elaboración de los trabajos, tareas y todas las asignaciones correspondientes.

Continuando con la configuración de categorías, se menciona el área de tecnología. Los actores hacen referencia a un método o procedimiento que demanda conocimientos, habilidades y técnicas para guiar el flujo de trabajo entre el docente y los estudiantes. La integración del contenido de los textos analizados refleja una variedad de aspectos que permiten conformar el entramado de esta categoría con seis elementos: manejo de las plataformas, utilización de las herramientas tecnológicas, empleo del tiempo y espacio, elaboración de recursos, diseño de ambientes virtuales, y creación y gestión de contenidos.

El común denominador en las posiciones de los sujetos de investigación es la responsabilidad y el compromiso de manejar las plataformas, para atender las clases virtuales de manera adecuada. Plantean que el inicio es difícil por estar habituados a las actividades presenciales, pero al lograr la formación por interés individual, el apoyo de las instituciones y la realización de cursos y talleres es cuando surge el cambio de percepción. Pareciera que hay coincidencia con los resultados de Brunetto et al. (2021), en el sentido de que los docentes generaron una reacción en bloque, ante la asimilación del cambio del sistema para unos, mientras que otros (quienes no participaron en este estudio), manifestaron también su rechazo en bloque. Para los primeros, fue importante adaptarse y ser responsivos, desarrollan el trabajo de manera muy básica al principio y con el aprendizaje, es enriquecido con el dominio de las plataformas designadas por las instituciones.

Otro elemento que forma parte del área tecnología, es el uso de herramientas tecnológicas, las coincidencias en los relatos se perfilan hacia la idea de que estos instrumentos, son empleados para



realizar el trabajo con mayor facilidad y lograr aplicar los recursos en forma eficiente, y así obtener resultados satisfactorios en el aprendizaje.

Otros dos elementos de la categoría área tecnología son: el uso del tiempo y espacio y la elaboración de recursos. El primero se conecta con escenarios virtuales preparados para la interacción, acerca de la cual los actores mencionan dos tipos de clases: en las síncronas, tanto el docente como los estudiantes, se conectan en el contexto virtual simultáneamente. Señalan que el trabajo se desarrolla con reuniones, donde los involucrados se leen o se ven al unísono sin que la ubicación de los espacios físicos sea una barrera. Por otra parte, las clases asíncronas, las refieren como un proceso valioso porque amplía la oportunidad de prácticas, pues puede suceder en conexión o sin estarlo. Para ambos tipos de actividad, los docentes preparan materiales como videos, tareas individuales o actividades en grupo, y sostienen la actitud de propiciar en los estudiantes una mayor autonomía para fomentar madurez y el desarrollo de su potencial.

En relación con el elemento “elaboración de recursos”, lo caracterizan como el material que diseñan para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Consideran que debe servir para satisfacer las necesidades y expectativas de los grupos de interés. En este sentido, atienden los requerimientos de los contenidos y construyen guías didácticas, formularios para orientar video foros, y protocolos para presentar proyectos. Complementan su trabajo con foros, chats, blogs, pizarra interactiva, entre otros. En esa misma línea, se pronuncian sobre el elemento diseño de ambientes virtuales. Para los informantes, es fundamental propiciar confianza en el trabajo en línea, por eso preparan con claridad las actividades, para que a través de estas los estudiantes entiendan las tareas, accedan a los contenidos que van a desarrollar, los materiales y medios para fomentar el proceso de aprendizaje.

El último componente de la categoría área tecnología, es creación y gestión de contenidos. Al respecto, se destaca la preocupación por diseñar material relevante que permita captar la atención e interés de los estudiantes, con base en ellos y su proceso de aprendizaje. Igualmente estiman que el contenido tiene que promover el pensamiento creativo y crítico, y la dinámica para



lograrlo está conectada con la oportunidad para analizar y reflexionar en forma particular y colaborativa. Además, sostienen que es imprescindible relacionar con el entorno virtual, y de esa manera conocer los planteamientos de la institución, la de otros docentes, revisar otros contenidos, generar nuevas propuestas de gestión, y emplear formas creativas, para lograr el posicionamiento en los escenarios virtuales donde se aplican.

Para culminar con la descripción, se expone la categoría área institucional, es decir, el espacio que se encarga de impulsar los procesos académicos virtuales existentes en la organización. Los docentes *Boomers* refieren un conjunto de eventos que permiten delinear los aspectos que la conforman. Primero, se destaca el apoyo para el desarrollo del trabajo en el aula virtual, lo asocian con la posibilidad de activación en plataformas, respaldo técnico y servicios que necesita el docente para dinamizar su actividad académica. Sienten que el soporte institucional facilita el trabajo interactivo y promueve la sinergia, que vitaliza el esfuerzo para lograr el aprendizaje.

El siguiente aspecto en el área institucional son los programas de formación. Los informantes afirman que las universidades donde trabajan se han ocupado de desarrollar procesos para la actualización en EVA, como factor relevante para atender la Educación a Distancia [EaD]. Estiman que han recibido formación para gestionar el aprendizaje de manera flexible, que permita la participación de cada persona como alternativa de desarrollo personal y profesional. Integrado a este componente, citan la dotación de equipos como otro factor relevante. Para responder a las exigencias del entorno tecnológico, las organizaciones se equipan con tecnologías adecuadas para realizar las actividades propias del intercambio educativo, y propiciar el aprendizaje virtual interactivo. Ofrecen equipos de computación, hacen el seguimiento o monitoreo y acompañamiento a los docentes en la dinámica de trabajo.

El último componente de la categoría área institucional, es el establecimiento de normas. Esto lo vinculan con el sistema de directrices y disposiciones que orientan las actividades virtuales en la institución. Lo plantean como principios que guían las funciones de interacción virtual en el logro del aprendizaje. Consideran muy importante la obligación de atender las normas que



contribuyen con el mantenimiento de las actividades virtuales tales como: respetar las reglas de entrada a la sala virtual, registrar la asistencia de los integrantes del grupo, tener preparado el material de la interacción cuando inicie, ser puntual en cada sesión programada, el trato respetuoso, revisar el equipo y comunicar cualquier problema que detecte y tratar con cuidado los equipos que utilice.

Conclusiones

La investigación permite representar las vivencias de los docentes *Boomers* en las actividades que realizan en los Entornos Virtuales de Aprendizaje [EVA]. Las reflexiones sobre la base de la fenomenología descriptiva abren el panorama para conocer su posición al narrar las vivencias sin limitaciones, esto por la flexibilidad que brinda el método. De esa manera, se acentúa la libertad para ampliar el valor de los aportes, al utilizar el criterio de cristalización para dar validez a la investigación.

La intervención de los informantes cobra relevancia, porque sus planteamientos son los que sirven de referencia para configurar un mapa representativo de la realidad estudiada. Una situación que conciben, desde lo individual y colectivo, en cuatro grandes aristas: lo personal, lo profesional, la tecnología y lo institucional. Son cuatro aspectos vinculados para impulsar la dinámica educativa en ambientes virtuales.

La vivencia como mediador del aprendizaje en los EVA ha resultado en una serie de cambios en los docentes *Boomers* producto del conocimiento que han alcanzado al entrar en un medio no convencional, que trae una serie de exigencias para conducir la práctica con nuevas actividades, estrategias, recursos, manejo de equipos y cumplimiento de normas inherentes al trabajo con tecnología digital. Tal como lo señalan los sujetos de investigación, la experiencia ha generado un alto nivel de desarrollo y ha potenciado la capacidad para gestionar el aprendizaje desde otra circunstancia diferente a la que estaban acostumbrados.

Por otra parte, coinciden en plantear como situaciones significativas en esta vivencia, el enfrentar el reto ante una práctica distinta y en muchos casos nueva para ellos. Lo interesante ha



sido superar el temor que inspiraba abordar la labor docente desde un aula virtual, alejados físicamente de los estudiantes. Un inicio difícil, pero con la convicción de poder generar el escenario apropiado para construir el conocimiento en forma colaborativa. Lo más relevante es la responsabilidad y el compromiso con el grupo de estudiantes, el poder cumplir con las expectativas y necesidades que traen relacionadas con su curso, en la búsqueda de su desarrollo. La formación y actualización juegan un papel preponderante, el apoyo institucional, la preparación individual y la realización de talleres en instituciones privadas, brindan las herramientas para el manejo de la tecnología, el dominio al utilizar materiales, recursos y estrategias. Se puede decir que, las vivencias han sido positivas y fundamentales para continuar el desarrollo.

En relación con la dinámica de interacción entre los miembros de la actividad académica, los informantes consideran que han tenido la oportunidad de diseñar un escenario flexible para generar confianza y claridad en el flujo de la información. El ambiente resulta propicio para presentar propuestas de trabajos y reconfigurar en atención a las sugerencias y aportes de los estudiantes. Esto significa que los planes de acción no son rígidos, lo que facilita gestionar el aprendizaje de manera colaborativa.

Lo interesante de la experiencia ha sido el cumplimiento de las normas institucionales complementadas con las ideas de los integrantes del grupo de trabajo. Las sesiones síncronas de reuniones virtuales, foros, chat de preguntas y respuestas, propician los encuentros grupales y por otra parte las actividades asíncronas, como los proyectos individuales y ejercicios en equipo, fijados para un tiempo determinado, han sido satisfactorias.

Al revisar los planteamientos de los docentes en relación con sus vivencias, se puede decir que la formación y actualización en esta era de trabajo en línea es indispensable. La carga referencial potencia el desarrollo y fomenta la madurez personal y profesional. Al tener herramientas para desenvolverse en nuevos escenarios aumenta la seguridad y minimiza el temor para enfrentar los retos. Desde esta perspectiva, se tienen como elementos significativos en las vivencias de los docentes, la formación, el compromiso, el dominio personal, el manejo adecuado del escenario de la enseñanza en línea y el apoyo institucional. Se perfila la interacción entre las



áreas personal, profesional, tecnología e institucional como el fundamento de una práctica eficiente en contextos de aprendizaje.

La vivencia del grupo de actores sirve para superar las falsas creencias sobre el no poder asumir el trabajo académico en los EVA por tener el hábito de trabajar de manera convencional y estar limitados por la edad para el desarrollo de sus competencias tecnológicas, al formar parte de la generación *Boomers*. Es relevante la disposición para activar nuevas formas de ejercer la docencia, con una visión actual y con respuestas acertadas a la era tecnológica. Se puede considerar que las experiencias académicas de los sujetos de investigación generan el desarrollo para seguir gestionando el aprendizaje con procesos asociados al escenario virtual. Finalmente, la indagación narrativa, como vía para acercarse a la realidad de los actores, se evalúa de forma muy positiva, ya que da la oportunidad de hacer un balance entre el momento inicial y el del recabado de la información, lo cual en este caso propició en los docentes la concienciación de una autopercepción de logro y satisfacción.

Referencias Bibliográficas

- Auris, D., Saavedra, P., Quispe, E. y Paucar, J. (2022). Una mirada a la educación universitaria en el Perú: política, calidad y docencia. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 489-505. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.049>
- Buitrago-Bohórquez, B. y Sánchez, H. (2021). Competencias pedagógicas y tecnológicas del docente para el diseño instruccional en educación virtual universitaria. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(2), 82-100. <https://doi.org/10.25214/27114406.1054>
- Brunetto, D., Bernardi, G., Andrà, C. y Liljedahl, P. (2022). Teaching as a system: COVID-19 as a lens for teacher change. *Educational Studies in Mathematics*, 110 (1), 65-81.
- Crabtree, B. F. y Miller, W. L. (2022). *Doing qualitative research*. 3th Ed. Sage Publications, Inc.
- Da Silva, S., Veloso, M., Bento, V. y Hernández, L. (2019) La teoría de las generaciones entre los profesores universitarios: la percepción de calidades de google apps for education. *Revista Científica Hermes*, (23), 98-121. <https://www.redalyc.org/journal/4776/477658117005/html/>



- De Vincenzi, A., Marcano, D. y Macri, A. (2020). La práctica educativa bajo el lente de la teoría de la actividad. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 159–176. <https://doi.org/10.25214/27114406.1033>
- Echeverría, S., Martínez, S., Carmona, M., Alamilla, J., Benítez, J. y Caamal, J. (2017) Una formación docente acorde a los cambios generacionales, tecnológicos e innovadores en los programas de postgrado nacionales. *Temas de Ciencia y Tecnología*, 21(63), 33 – 38. https://www.utm.mx/edi_anteriores/temas63/T63_E009-2017.pdf
- Fisher, M. y Maghzi, K. (2022). Millennials, tchnology, and teaching: leading the way for active engagement with a community. *The Changing Faces of Higher Education: From Boomers to Millennials*, 145-166.
- García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Herrera, C. (2018) Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Hizmeri, J., Hormazábal, R., Nocetti, A. y Guzmán, P. (2021). Acoger la vida para encender lo educativo. Una indagación narrativa de experiencias vividas por futuras docentes. *Aula Abierta*, 50(3), 729-736. <https://doi.org/10.17811/rifi.e.50.3.2021.729-736>
- Martínez, M. (2017). Epistemología de la pedagogía en tiempos de postmodernidad hermenéutica de los “datos” y del “realismo ingenuo”. *Revista Electrónica: Entrevista Académica REEA*, 1(1), 46-62. <https://www.eumed.net/rev/reea/>
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7832417.pdf>
- Marturet, V. (2017) Desafíos y soluciones frente a nuevas generaciones de estudiantes y profesores. *Reflexión Académica de Diseño y Comunicación*. Universidad de Palermo. <https://bit.ly/33jdnpu>
- Meneses, M. y Cano, A. (2009) Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (38). <https://bit.ly/33EsD0m>



- Mercader, C. (2019) La resistencia del profesorado universitario a la utilización de las herramientas digitales. *Aula Abierta*, 48(2), 167-174. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019>
- Navarro, R., López, R. y Caycho, G. (2021). Retos de los docentes universitarios para el diseño de experiencias virtuales educativas en pandemia. *Desde el Sur*, 13(2). <https://doi.org/10.21142/DES-1302-2021-0017>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2019). *Under pressure: the squeezed middle class*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/689afed1-en>
- Oyola, A., Acevedo, L., Agüero, J. y Trujillo, Y. (2021). Contribuciones significativas de la fenomenología de Edmund Husserl, Martin Heidegger y Hans-Georg Gadamer a la investigación en enfermería. *ACC CIETNA: Revista de la Escuela de Enfermería*, 8(2), 85-94. <https://doi.org/10.35383/cietna.v8i2.686>.
- Prensky, M. (2015). *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM.
- Susinos, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 120-132. <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/290>
- Salas, M. (2020). Convergencia entre nativos digitales e inmigrantes digitales. *Sinergias Educativas*, 1(5), 1-10. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821581013/index.html>
- Sánchez-Cortés, I. y Suárez, J. (2019). Métodos de enseñanza, compromiso y metas del profesorado en modalidad b-learning. *Aula Abierta*, 48(3), 311-320. ISSN: 0210-2773. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.311-320>
- Tarchi, C., Brante, EW, Jokar, M. y Manzari, E. (2022) Pre-service teachers' conceptions of online learning in emergency distance education: How is it defined and what self-regulated learning skills are associated with it? *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103669>
- Torras, M. (2021). Emergency remote teaching: las TIC aplicadas a la educación durante el confinamiento por COVID-19. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 122-136. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9079>



- Torres, A. (2021). El transitar en la investigación cualitativa: un acercamiento a la triangulación. *Revista Cientific*, 6(20), 275–295. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.15.275-295>
- Urdaneta, E. y Román, E. (2021). El estudio de caso cualitativo como estrategia para evaluar un programa de innovación de los Procesos de Formación, en J. Sanabria, J. Fernández, J. Matos y L. Guillén (Eds.). *Sociedad holística II* (1era. Ed., pp. 58-81). Editorial FUNGADE. <https://bit.ly/3twIx7D>