



ISSN L 2644-3791



SOCIETAS

Revista de
Ciencias Sociales
y Humanísticas

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

Societas

Vol. 26, No. 2

julio - diciembre 2024

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





Societas



REVISTA DE CIENCIAS
SOCIALES Y HUMANÍSTICAS

ISSN L: 2644-3791

Vol. 26, No. 2
julio-diciembre 2024



SOCIETAS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANÍSTICAS

Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

PUBLICACIÓN SEMESTRAL

Vol.26, No.2
Julio-diciembre 2024

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>



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

<https://orcid.org/0000-0003-3897-1681>

Comité científico internacional:

Joaquín Vázquez

Universidad de Puerto Rico. Puerto Rico.

Público.joquinvazquezbrioso@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

En el ámbito educativo actual, diversos temas convergen para dar forma a un panorama complejo y desafiante. Abordarlos desde distintas perspectivas nos permite comprender la riqueza y la multiplicidad de factores que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta editorial, nos proponemos explorar algunos de estos temas cruciales, invitándolos a un viaje a través de un caleidoscopio de voces y perspectivas.

Es así como en **El léxico disponible en estudiantes de dos extensiones universitarias del Centro Regional Universitario de Veraguas**, las palabras, como herramientas poderosas, nos permiten expresar ideas, construir conocimiento y conectar con el mundo que nos rodea. El léxico disponible de los estudiantes, ese conjunto de palabras que dominan y utilizan activamente, se convierte en un factor determinante para su éxito académico y personal. Profundizar en este tema implica no solo cuantificar el vocabulario, sino también comprender cómo se utiliza, en qué contextos y con qué propósitos.

En la **Concordancia sujeto-verbo en la redacción de oraciones en el idioma inglés**, es necesario señalar que, en el vasto mundo del idioma inglés, la concordancia entre sujeto y verbo se erige como un pilar fundamental para la construcción de oraciones gramaticalmente correctas y claras. Dominar este aspecto esencial no solo facilita la comprensión de los enunciados, sino que también revela el dominio del idioma y la capacidad para expresarse de manera precisa y efectiva.

En cuanto a las **Mujeres y turismo: desafíos y ¡oportunidades!**, se destaca como un binomio en constante evolución, en donde la industria del turismo ha sido tradicionalmente un sector masculinizado, donde las mujeres han ocupado roles subalternos. Sin embargo, en los últimos años, se ha observado un empoderamiento femenino creciente, con mujeres asumiendo roles de liderazgo y emprendimiento en este ámbito. Analizar este fenómeno nos permite visibilizar las contribuciones de las mujeres al desarrollo turístico y reflexionar sobre los desafíos y oportunidades que aún existen para alcanzar una mayor equidad de género en este sector.

Asimismo, se presentan las **Competencias Socioemocionales y Riesgo Social en la Educación Rural**, como un binomio inseparable, en donde la educación rural enfrenta el reto de brindar a sus estudiantes no solo conocimientos académicos, sino también las habilidades socioemocionales necesarias para desenvolverse en un entorno cada vez más complejo. El riesgo social, como factor que amenaza el bienestar y las oportunidades de los niños y jóvenes en zonas rurales, es abordado desde una perspectiva integral que incluye el desarrollo de competencias como la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos.



Al mismo tiempo la **Disponibilidad léxica en estudiantes de primer ingreso de la carrera de español**, se presenta bajo un enfoque holístico para el aprendizaje del lenguaje, donde se destaca que más allá de la simple memorización de palabras, la disponibilidad léxica se refiere a la capacidad de los estudiantes para utilizar el vocabulario de manera efectiva en diferentes contextos comunicativos. Un enfoque holístico de este tema implica considerar no solo la cantidad de palabras que un estudiante conoce, sino también su comprensión del significado, su capacidad para utilizarlas en diferentes contextos y su habilidad para generar nuevas palabras a partir de su base léxica existente.

De la misma manera el artículo **La importancia de las funciones ejecutivas para el desarrollo de las competencias educativas**, señala que, en el escenario dinámico de la educación actual, surge con fuerza la necesidad de comprender y potenciar las funciones ejecutivas en los estudiantes. Estas habilidades cognitivas superiores, que actúan como orquestadoras del pensamiento, resultan cruciales para el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños y jóvenes.

En la **Tradición oral y etnoeducación: estrategias para fortalecer la cultura ancestral guapireña**, se destaca la tradición oral, como patrimonio cultural invaluable, la cual representa una fuente de conocimiento y sabiduría ancestral que debe ser preservada y transmitida a las nuevas generaciones. La etnoeducación, al valorar y rescatar los saberes locales, se convierte en un puente que conecta el pasado con el futuro, fortaleciendo la identidad cultural y promoviendo una educación inclusiva y pertinente.

En el escrito sobre **Miguel de Santisteban De Silva, un desconocido naturalista y matemático ilustrado istmeño en el Virreinato de Nueva Granada, Siglo XVIII**, se destaca a dos personajes que desempeñaron un papel prominente en el descubrimiento, explotación y uso medicinal de la quina, enfatizando en el hecho de que ambos naturalistas cubrieron ampliamente el panorama económico e industrial del virreinato neogranadino, desde la metalurgia a la matemática y desde el naturalismo a la reforma de la educación y la salud.

En **La alianza familia-escuela como eje transversal para la educación sexual: una revisión sistemática**, se desprende que la educación sexual integral es un tema de vital importancia en la actualidad, y su abordaje desde una perspectiva que integre a la familia y la escuela como ejes transversales resulta fundamental para su efectividad.

Paralelamente en la **Educación para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en la relación familia – escuela**, se destaca que, en el panorama educativo actual, la formación integral del estudiante va más allá del mero desarrollo cognitivo. Cada vez cobra mayor relevancia la educación socioemocional, la cual busca dotar a los niños y jóvenes de las habilidades y herramientas necesarias para navegar por un mundo complejo y



cambiante. En este contexto, la relación familia-escuela se convierte en un pilar fundamental para el fortalecimiento de dichas competencias.

En relación con la **Ruralidad en Colombia: panorama desde la educación** se desprende que la ruralidad en este país es habitada por más de once millones de personas, lo que representa un territorio con un vasto potencial y singulares desafíos. Desde la perspectiva educativa, este panorama adquiere una especial relevancia, pues la educación se erige como un motor fundamental para el desarrollo rural integral y la construcción de un futuro próspero para las comunidades que allí habitan.

Es importante señalar que en las **Dimensiones integradas: un análisis de coherencia textual, estrategias de aprendizaje, producción textual y creatividad** se destaca que, en el ámbito educativo actual, la fragmentación del conocimiento y la búsqueda de enfoques holísticos han impulsado el estudio de las dimensiones integradas del aprendizaje. Esta perspectiva reconoce la interconexión entre diversos aspectos del proceso educativo, como la coherencia textual, las estrategias de aprendizaje, la producción textual y la creatividad. En este contexto, surge la necesidad de analizar estas dimensiones de manera integrada, explorando sus relaciones y sinergias para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje.

Finalmente se presenta la **Reseña del libro «Deslindes» de Adriano Corrales** siendo una obra fundamental para cualquier persona que desee profundizar en el conocimiento de la realidad costarricense. Un libro que invita a la reflexión, al cuestionamiento y a la acción, con el objetivo último de construir una sociedad más justa, humana y solidaria.

Para concluir, es importante señalar que en este número de **SOCIETAS** se han presentado una amplia gama de artículos que abarcan diversos temas de interés para nuestros lectores. Esperamos que la información compartida haya sido de utilidad, permitiéndoles reflexionar, aprender y ampliar sus conocimientos, pues los artículos aquí presentados han sido el producto de una profunda revisión por especialistas nacionales e internacionales y del equipo editorial quienes de un total de 34 manuscritos, se seleccionaron 13, lo que significa un 61% de rechazo pues no cumplieron con los estándares exigidos por la revista.

Dr. Abdiel Rodríguez

Editor Jefe



ÍNDICE

	Página
<i>Editorial</i>	
ARTÍCULOS CIENTÍFICOS	
El léxico disponible en estudiantes de dos extensiones universitarias del Centro Regional Universitario de Veraguas The lexicon available in students of two university extensions of the Regional University Center of Veraguas <i>Por: Edith del Carmen Quijano Peñalba</i>	13
Concordancia sujeto-verbo en la redacción de oraciones en el idioma inglés-CRULS, 2023 Subject-verb agreement in english sentence writing-CRULS, 2023 <i>Por: Rodríguez Montero Katherin del Carmen</i>	32
Mujeres y turismo: desafíos y ¿oportunidades? Women and tourism: challenges and ¿opportunities? <i>Por: Dalbis Elizabeth García</i>	56
Competencias socioemocionales y riesgo social en la educación rural Socio-emotional skills and social risk in rural education <i>Por: Óscar Emilio Sarmiento Reyes</i>	75
Disponibilidad léxica en estudiantes de primer ingreso de la carrera de español Lexical availability in first entry students of the spanish course <i>Por: Diameya Domínguez Córdoba</i>	94
La importancia de las funciones ejecutivas para el desarrollo de las competencias educativas The importance of the executive functions for the development of educational competences <i>Por: Olivia Ríos</i>	121
Tradición oral y etnoeducación: estrategias para fortalecer la cultura ancestral guapireña	147



Oral tradition and ethnoeducation: strategies to strengthen Guapireña ancestral culture

Por: América Sinisterra
Yidwar Ruiz

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Miguel de Santisteban De Silva, un desconocido naturalista y matemático ilustrado istmeño en el Virreinato de Nueva Granada, Siglo XVIII 171
Miguel de Santisteban De Silva, an unknown naturalist and enlightened mathematician isthmian in the Viceroyalty of New Granada, eighteenth century

Por: César A. Villarreal
Guillermina Itzel De Gracia

La alianza familia-escuela como eje transversal para la educación sexual: una revisión sistemática 211
The family-school alliance as a cross-cutting axis for sexual education: a systematic review

Por: Mayra Alejandra García-Zambrano

Educación para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en la relación familia – escuela 242
Education for strengthening socio-emotional skills in the family – school relationship

Por: María Margarita Betancur Vásquez

Ruralidad en Colombia: panorama desde la educación 267
Rurality in Colombia. Panorama from education

Por: Lelys Johanna Jaramillo Garcés

Dimensiones integradas: un análisis de coherencia textual, estrategias de aprendizaje, producción textual y creatividad. 279
Integrated dimensions: an analysis of textual coherence, learning strategies, textual production and creativity.

Por: Cruz Moyano Luz Stella.

RESEÑA DE LIBRO

Reseña del libro «Deslindes» de Adriano Corrales 308
Book review of «Deslindes» from Adriano Corrales

Por: Giovanni Beluche V.



El léxico disponible en estudiantes de dos extensiones universitarias del Centro Regional Universitario de Veraguas

The lexicon available in students of two university extensions of the Regional
University Center of Veraguas

Edith del Carmen Quijano Peñalba

Universidad de Panamá, Facultad de Humanidades, Panamá
edith.quijano-p@up.ac.pa <https://orcid.org/0009-0002-2899-6076>

*Autor de correspondencia: edith.quijano-p@up.ac.pa

Fecha de recepción: 02/02/2024

Fecha de aceptación: 20/06/2024

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5336>

Resumen

El léxico disponible hace referencia al conjunto de palabras que el hablante mantiene almacenadas en su lexicón mental y que están dispuestas para ser utilizadas cuando las circunstancias comunicativas lo requieran. El presente artículo expone un estudio de disponibilidad léxica llevado a cabo en una muestra de alumnos de primer año de dos extensiones universitarias ubicadas en la comarca Ngäbe-Buglé de la provincia de Veraguas. El propósito de esta investigación es conocer el nivel léxico disponible de la segunda lengua en el que se encuentran estos estudiantes. La metodología empleada estuvo sujeta a las disposiciones propias del proyecto Panhispánico de la Disponibilidad Léxica, pero acomodado dentro del tercer bloque de estos estudios. En el procesamiento de los datos se dispuso del programa informático Dispolex. El análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados permite concluir que los factores socioculturales influyen en el proceso adquisitivo y productivo del léxico de la segunda lengua; y el sexo masculino mantuvo una mayor disponibilidad de léxias producto del contacto constante con entornos en los que comunicarse en lengua segunda es inevitable.

Palabras clave: disponibilidad léxica, léxico frecuente, léxico disponible, léxico fundamental.

Abstract

The available lexicon refers to the set of words that the speaker keeps stored in his mental lexicon and that are ready to be used when the communicative circumstances require it. This article exposes a study of lexical availability carried out in a sample of first-year students from two university extensions located in the Ngäbe-Buglé region of the province of Veraguas. The purpose of this research is to know the available lexical level of the second language in which these students are. The methodology used was subject to the provisions of the Pan-Hispanic Project of Lexical Availability but accommodated within the third block of these studies. The Dispolex computer program was used for data processing. The qualitative analysis of the results allows us to conclude that sociocultural factors influence the acquisition and production process of the lexicon of the second language; and the male sex maintained a greater availability of lexis because of constant contact with environments in which communicating in a second language is inevitable.

Keywords: lexical availability, frequent lexicon, available lexicon, lexicon fundamental.

Introducción

En Panamá, los estudios sobre el léxico han estado encaminados por la intención de documentar el uso real del léxico panameño estimando algunas áreas específicas de nuestra geografía, y describir, de este modo, las características propias de una sintopía determinada. El registro inventariado de las lexías panameñas, realizado por doña Margarita Rosa de Vázquez¹, fue el que probablemente, trazara el camino de estos ya que consideró, a priori de sus directrices, una diversidad de campos temáticos que hoy siguen reflejando la realidad del habla panameña en sus distintas mezclas sociales.

¹ Directora sustituta de la Academia Panameña de la Lengua.



No obstante, dentro de esta diversidad coexiste parte de una población que, desde su descubrimiento hasta nuestros días, se ha mantenido escuchando, aprendiendo y transmitiendo desde la oralidad esa forma particular del lenguaje panameño y sin reparos de la norma, pues el principal objetivo es la comunicación en la lengua segunda.

Enmarcados en ello, esta investigación tiene como propósito el análisis descriptivo de un registro léxico obtenido a partir de pruebas asociativas aplicadas a estudiantes de primer ingreso universitario de habla Ngäbe y Buglere, así como también dar a conocer los beneficios que aporta la disponibilidad léxica para fines pedagógicos en cuanto a la enseñanza de aquellas lexías propias de su disciplina de estudio y que resultan nuevas y difíciles de adecuar a su lengua materna.

Antecedentes

Los estudios de disponibilidad léxica datan de la década de los 50s con las primeras investigaciones realizadas en Francia y Canadá por Georges Gougenheim, Paul Rivenc, Aurélien Sauvageot y René Michéa² con el propósito de disponer de un vocabulario suficiente para la enseñanza de un francés elemental a residentes extranjeros obtenido a partir de una lista de palabras frecuentes. Sin embargo, Michea advirtió que las lexías registradas, además de aparecer en los primeros rangos resultaban ser atemáticas³, y que, por el contrario, aquellas situadas en las últimas posiciones resultaban ser palabras disponibles con amplio contenido semántico y que surgían motivadas por una situación comunicativa específica. Si bien lo afirmaba Morales (1996) “existe en el lexicón mental una serie de términos que no se actualizan a menos que se necesiten para comunicar una información muy específica”

² En 1953, Michéa fue el primero en precisar el concepto de palabra disponible, aquella que, sin ser particularmente frecuente, siempre está lista para ser usada y se presenta de forma inmediata y natural a la mente en el momento en que se la necesita. (Quintanilla-Espinoza & Salcedo-Lagos, 2019, pág.532)

³ Aquellas que se pueden encontrar en cualquier texto, independientemente de su contenido. Sánchez, 2017

(p.247). En este sentido, los términos a los cuales se refiere Morales aparecen en la mente del hablante de forma inmediata y motivados por un tema comunicativo determinado.

Con el transcurrir de los años estos estudios fueron modificándose hasta considerar otros factores que permiten al individuo adquirir un léxico específico. Surgen así los trabajos en el ámbito hispanoamericano con el profesor Humberto López Morales⁴, quien en el año de 1973 lleva a cabo una investigación sobre el léxico de escolares residentes en un área urbana de Puerto Rico y cuyo propósito era conocer la influencia de las variables sociales en la adquisición léxica de esta población.

Tras años de estudio, en 1989 Humberto López Morales promueve y coordina los estudios panhispánicos de disponibilidad léxica en estudiantes que cursan el último año de formación secundaria. A partir de entonces los objetivos de estos estudios han tenido acogida en distintos países de habla española en el que Panamá inició partir del año 2002.

Materiales y Métodos

El desarrollo de esta investigación mantuvo las directrices establecidas por el proyecto Panhispánico del léxico disponible, pero acomodado, como bien lo afirma José Antonio Bartol⁵, dentro del tercer bloque en los que la muestra tiene al español como segunda lengua. En el área de las investigaciones lingüísticas, la Disponibilidad Léxica tiene como objetivo el acopio de un corpus léxico obtenido a partir de una serie de estímulos o centros de interés que motivan al hablante al registro de aquellas palabras almacenadas en su léxico mental.

⁴ En la década de los 70 crea el Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible el cual consiste en elaborar diccionarios de Disponibilidad Léxica para las diversas zonas del mundo hispánico, mediante una serie de pautas que permitan establecer análisis comparativos entre las distintas regiones de estudio. Saralegui & Tabernero, 2008.

⁵ Catedrático de la Universidad de Salamanca.



La naturaleza de esta investigación precisó la dirección del enfoque cuantitativo. En este sentido, la cuantificación de los resultados ofreció, de manera objetiva, una explicación de los fenómenos encontrados. También tuvo un alcance descriptivo por la necesidad de analizar y describir el corpus léxico resultante de las pruebas aplicadas. De igual forma, siguió un diseño no experimental de corte transversal, ya que los datos de cada grupo estudiado fueron recolectados en momentos precisos.

Para esta investigación se trabajó con una muestra de 80 informantes, 40 por cada extensión universitaria, ubicadas en las comunidades de Sitio Prado y Cerro Puerco de la comarca Ngäbe-Buglé, con rangos de edades variadas debido al ingreso tardío a la educación superior.

En atención a este tipo de líneas investigativas, se consideraron tres variables sociales: sexo, el nivel sociocultural de los padres y el dominio de la segunda lengua. En la primera de ellas se procuró que la muestra fuera equilibrada obteniendo 38 informantes masculinos y 42 femeninos. En cuanto a los criterios de fijación para el nivel sociocultural de los padres se tuvo en cuenta el nivel de escolaridad; y tal y como se ha hecho en otros estudios, se añadió un valor numérico a cada nivel educativo quedando establecido de la siguiente manera: sin estudios o incompleto (1); educación primaria (2); educación Premedia (3); educación media (4); y educación superior (5). En cuanto a la información obtenida con relación al oficio desempeñado por ambos padres, se siguió la estimación del análisis hecho por Gómez-Devís⁶ en el año 2004: Obrero sin cualificar(1); obrero especializado (2); empleados medios (3); personal técnico, pequeños empresarios (4); personal técnico superior, empresarios medianos (5). A partir de la suma de las puntuaciones producidas por ambos elementos, los niveles socioculturales quedaron ajustados de la siguiente manera: nivel bajo: 8; medio bajo: 9-12; medio alto: 13-16; alto: 17-20.

⁶ La estimación total se obtiene al sumar los estudios de ambos padres, así como del tipo de profesión con lo que luego se fija cada uno de los niveles. Finalmente, la sumatoria de ambos constituye el índice del nivel sociocultural de cada encuestado.

La encuesta aplicada, fue una prueba asociativa que consistió en un cuadernillo formado de varias páginas. Antes de empezar a completar los datos de la primera hoja se les notificó a los informantes sobre la condición de anonimato de cada encuesta. Luego se explicó el mecanismo de completar cada punto, con ayuda de la investigadora, quien leyó las preguntas para que estos anotaran las respuestas de los datos generales, además de la información relacionada con las variables socioculturales: escuela de procedencia, lugar o poblado de origen, oficio que desempeña, lengua de uso, dominio de la segunda lengua. La relevancia de estos datos proporcionó un análisis más profundo entre las variables y el léxico disponible emitido por la muestra.

Una vez completada la información de la primera hoja se explicó a los participantes la disposición de las hojas listadas y la identificación numérica⁷ de cada centro de interés; así como el mecanismo para completarlas utilizando como ejemplo el tema de los colores. Se advirtió que, una vez iniciada la encuesta debían respetar el límite de tiempo acordado (dos minutos) para anotar las palabras que acudían a su mente una vez que la investigadora anunciara el nombre del campo semántico correspondiente hasta completar los 9 centros de interés establecidos para el estudio. En caso de necesitar más espacios para escribir en las listas sugeridas, se les indicó que podían escribir al reverso de la página. Finalmente, se les enfatizó que al momento de anotar las palabras no tuvieran en cuenta la ortografía, ya que este factor limita, la mayor parte del tiempo, la producción de muchos vocablos presentes en el léxico mental de los informantes los cuales no son anotados por temor a equivocarse.

De los 16 centros de interés que estima el proyecto Panhispánico fueron contemplados 8 para esta investigación: '01 Partes del cuerpo', '02 La ropa', '03 Alimentos y bebidas', '04 Cocina, muebles de la casa', '05 Escuela (mueble y materiales)', '07 Animales', '08 El campo' y '09 La ciudad'. El centro de interés '06 Plantas' fue añadido tras suponer que el

⁷ Variación de la metodología para evitar que los informantes anoten respuestas previo al anuncio que se haga al indicar otro campo semántico.



entorno en el que se estableció el estudio posibilitaría obtener un número importante de respuestas y también se agregó para determinar si la lengua materna de los encuestados ejercía alguna influencia al momento de realizar las anotaciones correspondientes.

Es habitual la estandarización de los datos en estas investigaciones por lo que requiere de un minucioso proceso de depuración y organización de los registros escritos para no perder su originalidad. Por tanto, se procedió a la distribución de dos transcripciones. La primera fue una copia fiel de todas las palabras anotadas por los informantes en cada centro de interés. La segunda fue ajustada de acuerdo con los criterios especificados por el profesor José Antonio Bartol⁸, así como la unificación fijada por Prado y Galoso⁹ en sus estudios del año 2017, en los que se describe la particularidad de algunos de ellos.

- Se ha respetado el orden de aparición de las palabras anotadas por los informantes en cada centro de interés, eliminando aquellas que no correspondían a este o, en otros casos, se ha transcrito en otra línea palabras anotadas en una sola
- Se ha corregido la ortografía, escribiendo en minúscula a excepción de las siglas, nombres propios de establecimientos o monumentos.
- Se ha unificado la variación morfológica de número al singular, conservando la forma plural de vocablos compuestos figurados en la RAE.
- Se han unificado las formas derivadas en el caso de los diminutivos (cubo-cubito) y se han aceptado lexías diferentes algunos aumentativos: cuchara-cucharón)
- Finalmente, se ha utilizado paréntesis en el caso de aquellas lexías complejas (zona del) canal, (oso) hormiguero (vendedor) ambulante omitiendo los artículos al inicio de cada vocablo.

⁸ En el año 2019 durante el seminario de Actualización en Lengua Española, llevado a cabo en la Universidad de Panamá en septiembre del año 2019.

⁹ Léxico disponible de Huelva: nivel 6° de educación primaria. Universidad de Huelva.



Resultados y Discusión

Finalizada la etapa de edición y tratamiento de la información se presenta un análisis general a partir de dos enfoques: uno cuantitativo, el cual involucra un cálculo estadístico de las lexías producidas; y un análisis cualitativo para determinar la influencia de las variables sociales con relación a los resultados de productividad léxica¹⁰ de los informantes de ambas extensiones universitarias seleccionadas.

Análisis general de índices cuantitativos

El análisis cuantitativo de las lexías obtenido en cada centro de interés fue realizado por el Banco de Datos de Disponibilidad Léxica y hacen referencia a las palabras totales (PT), palabras diferentes o vocablos (PD), promedio de palabras por informante (PI), y el índice de cohesión (IC), resultados que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1

Índices cuantitativos generales

N.º	Centro Interés	PT	PD	PRI	IC
1	El cuerpo humano	1197	112	14.96	0.13
2	La ropa	886	88	11.07	0.13
3	Alimentos y bebidas	1239	201	15.49	0.08
4	La cocina y sus utensilios	934	117	11.68	0.10
5	La escuela, muebles y materiales	965	194	12.06	0.06
6	Las plantas	745	180	9.31	0.05
7	Animales	1285	147	16.06	0.11
8	El campo	762	201	9.53	0.05
9	La ciudad	911	187	11.39	0.06
	Totales	8,924	1,427	12.39	0.08

¹⁰ Hace referencia a la cantidad de palabras registradas por el informante en cada centro de interés (Mateus & Santiago, 2014)



En relación con estos índices, el total de palabras registradas por la muestra es de 8,924 lo que equivale a un promedio de 111.5 palabras por informante con respecto a los 9 centros de interés; y con un promedio de producción de 12.4 lexías por cada centro. De conformidad con estos datos, los tres centros más productivos son 07 *Animales* con 1,285 palabras y un promedio de 16 respuestas por informante; el centro 03 *Alimentos y bebidas* con 1,239 registros y un promedio de 15 contestaciones, y el centro 01 *El cuerpo humano* con 1,197 equivalente a un promedio de 13 respuestas. Con estos primeros datos se observa una dispersión de réplicas de aproximadamente 540 palabras entre el centro 01 y el centro 06.

La menor productividad ocurrió en el centro 06 *Las plantas* (745), con un promedio de 9.31 respuestas; el 08 *El campo* (762) con promedio de 9.53 palabras, y el centro 02 *La Ropa* (886) con promedio de 11.07 respuestas. La menor productividad de estos centros los sitúa por debajo de la media, a diferencia de otros situados en una zona intermedia. De acuerdo con Casanova-Ávalos (2017 b) “la mayor o menor productividad léxica obedece fundamentalmente al ámbito de la realidad por la que se pregunta” (p. 154); además de este ámbito al que alude Casanova es probable que la productividad de cada centro esté sujeto al conocimiento léxico que la muestra tenga con relación al campo semántico indagado.

En los estudios de disponibilidad léxica el número de vocablos hace referencia a las palabras diferentes emitidas por los informantes en cada centro de interés. Los datos de la muestra global revelan un total 1427 (PD) lo que equivale a 158 vocablos por centro de interés, con un promedio de 12 vocablos por cada centro. A partir de estos resultados, el rango de aparición cambia, es decir, los centros que ocupaban los primeros lugares se ubican en rangos menores, tal es el caso del centro 07 *Animales* con 147 vocablos y 01 *Partes del cuerpo* con 11. El centro 03 *Alimentos y bebidas* que en el índice anterior ocupaba la segunda posición aparece ahora a la par del centro 08 *El campo* con 201 vocablos. Ambos representan



los centros con mayor riqueza léxica¹¹ conocidos por la muestra. La tabla también da cuenta de la forma en que se distribuye el resto de la información. Estos detalles demuestran que la relación entre las palabras totales y las palabras diferentes no es directamente proporcional, tal y como señalan los estudios de Prado y Galloso (2017). La riqueza léxica manifestada en estos campos temáticos pone al descubierto el conocimiento lingüístico que tienen los informantes, Manni Vega, (2022).

Índice de cohesión

El índice de cohesión¹² permite examinar el nivel de coincidencia en las respuestas registradas en un centro de interés. Los resultados reflejan la particularidad de cada área temática el cual varía en una escala de 0 y 1, dicho de otro modo, si las cantidades se acercan al 1, los centros suelen ser cerrados o compactos, o sea, con respuestas semejantes; por el contrario, si las cantidades se alejan del 1, significa que estos centros son abiertos o difusos, es decir, las respuestas son diversas o variadas.

Tabla 1

Índice de cohesión

N.º	Centro Interés	IC
1	El cuerpo humano	0.133
2	La ropa	0.125
3	Alimentos y bebidas	0.077
4	La cocina y sus utensilios	0.099
5	La escuela, muebles y materiales	0.062
6	Las plantas	0.051
7	Animales	0.109
8	El campo	0.047
9	La ciudad	0.060

¹¹ La riqueza léxica hace referencia a los vocablos registrados en cada centro de interés.

¹² Los datos del índice de cohesión se obtienen al dividir el promedio de respuesta por informante entre las palabras diferentes o vocablos.

En la tabla, esta relación, inversamente proporcional, se comprueba en los centros 01 *El cuerpo humano* (0.133), 02 *La ropa* (0.125) y 07 *Animales* (0.109), 04 *La cocina y sus utensilios*, cuyos registros fueron más homogéneos. De acuerdo con Valencia (1997), los informantes mantienen la misma disponibilidad de lexías en estos tres centros seguramente por la existencia de experiencias o conocimientos comunes respecto a estas áreas temáticas. A diferencia de los centros 09 *La ciudad* (0.060,) 06 *Las plantas* (0.051) y 08 *El campo* (0.047) que presentaron vocablos más variados, y, probablemente, sus registros se circunscriben a experiencias o conocimientos más particulares. Por otro lado, ambos grupos coinciden en el centro 08 *Campo* y 06 *Las plantas* como áreas temáticas de mayor riqueza léxica y de respuestas más variadas.

Análisis cualitativo general de las variables socioculturales

Las variables sociales establecidas en estos estudios constituyen elementos portadores de valiosos resultados en cuanto a la incidencia o no de la producción léxica. En este sentido, es necesario esclarecer la particularidad de las variables de este estudio.

En la variable sexo se computaron 38 hombres; 14 de ellos manifestaron tener un dominio del español y 24 dijeron no tener dominio. El género femenino contó con 42 mujeres; 14 de ellas indicaron tener dominio del español y 28 dijeron no tenerlo. En relación con el nivel sociocultural de los participantes, el 97.5 % se encuentra en el nivel bajo y solo un 2.5% en el nivel medio bajo, sin porcentajes en el nivel medio. Para este análisis se consideraron dos criterios estadísticos: el promedio de respuestas por informante y el índice de cohesión.

La variable sexo

En la producción de palabras totales, 42 informantes femeninas produjeron 4617 palabras totales frente a 4307 anotadas por la muestra masculina. Sin embargo, vocablos, los hombres registraron una mayor producción de vocablos (1082) que las mujeres, quienes aportaron solo 974 una dispersión de 108 vocablos.

Tabla 2

La variable sexo de los informantes

No	Centro de interés	Promedio de respuestas por informante			
		Hombre		Mujer	
		PI	IC	PI	IC
01	Partes del cuerpo	15.16	0.18	14.78	0.17
01	La ropa	11.50	0.15	10.69	0.20
03	Alimentos y bebidas	15.13	0.10	15.81	0.11
04	La cocina y sus utensilios	11.42	0.13	11.90	0.15
05	Escuela, muebles y los materiales	11.95	0.09	12.17	0.09
06	Las plantas	10.37	0.08	8.36	0.07
07	Animales	16.45	0.14	15.71	0.14
08	El campo	9.97	0.07	9.12	0.08
09	La ciudad	11.39	0.09	11.38	0.09

A partir de estos datos, el centro de interés con el promedio más alto de respuestas del sexo masculino ocurre en el centro 07 *Animales* (16.45); y en las mujeres, en el centro 03 *Alimentos y bebidas* (15.81). De acuerdo con esto, los hombres superan al sexo femenino en 6 de los 9 centros de interés. En orden descendente estos centros son: 07 *Animales* (16.45), 01 *Partes del cuerpo* (15.16), 02 *La ropa* (11.50), 06 *Las plantas* (10.37), 08 *El campo* (9.97) y el centro 09 *La ciudad* (11.39). Por su parte, el sexo femenino supera el promedio de respuestas a los centros: 03 *Alimentos y bebidas* (15.81) 05 *La escuela, muebles y materiales* (12.17), 04 *La cocina y sus utensilios* (11.90).



Variable Dominio de la segunda lengua: el español

Antes de iniciar el análisis de los resultados de esta variable es necesario hacer un poco de historia y comprender el contexto que envuelve la muestra de esta investigación. A partir del siglo XVI y con la llegada de los españoles, los grupos originarios de toda América experimentaron un proceso lento y gradual de cambios en el orden social, político, cultural y lingüístico. Este proceso de aculturación en el peor de los casos trajo consigo una dispersión y extinción de muchos grupos originarios y con ello la desaparición de sus lenguas y dialectos. Sin embargo, frente a los primeros contactos hispanos, en la región del istmo panameño existió siempre la resistencia a una aculturación absoluta y este hecho logró la supervivencia de varios grupos indígenas cuya cifra, hoy, oscila alrededor de 300,000 habitantes.

En la actualidad, estos grupos se ubican en áreas comarcales tal y como sucede con el grupo Ngäbe que a su vez conviven en los mismos territorios con el grupo Bugle y unidos constituyen el segundo grupo con mayor población en el país. De acuerdo con los datos del Instituto de Estadística y Censos Nacionales para el año 2010 su población ascendía a 156,747 habitantes, entre ellos 77,189 hombres y 79,558 mujeres. Desde la época de conquista y colonización española hasta la actualidad, los Ngäbe-Buglé aprendieron a vivir entre segundas lenguas, entre ellas el español, cuyo aprendizaje, en sus inicios se dio de manera oral; sin embargo, a mediados de la década de los 70s las poblaciones indígenas del país inician un proceso de enseñanza regular, con el propósito de educarles. No obstante, la barrera lingüística dificultó tal objetivo, ya que los alumnos desconocían la normativa del idioma y los docentes (latinos) ignoraban la lengua originaria. Hoy, esta situación todavía persiste en muchas áreas de esta y otras regiones comarcales. Casanova-Ávalos (2017) reitera que:

lengua materna es el idioma que las personas aprenden en su infancia y que se convierte en el instrumento natural del pensamiento y la comunicación. Por lo



general, es la lengua de sus padres y de la realidad familiar más cercana, la que le sirve, en definitiva, para conocer el mundo, con la que piensa y se comunica con mayor fluidez y espontaneidad (p. 190).

La población comarcal en mención ha estado sujeta a un contacto habitual, directo e indirecto con el idioma español, pero sin menoscabar su lengua materna. En este sentido, para esta variable se tienen dos grupos de informantes: los de habla Ngäbe con dominio del español (35%); y lo de habla Ngäbe sin dominio de este (65%).

Datos globales: con dominio y sin dominio de la segunda lengua

Tabla 3

Datos globales: dominio y sin dominio de la segunda lengua

N.º	Centro Interés	Con dominio		Sin dominio	
		PT	PD	PT	PD
1	El Cuerpo Humano	418	75	779	93
2	La ropa	327	63	559	75
3	Alimentos y bebidas	439	136	800	164
4	La cocina y sus utensilios	347	81	587	84
5	Escuela, los muebles y materiales	346	117	619	155
6	Las plantas	268	107	477	138
7	Animales	466	114	819	119
8	El campo	295	129	467	135
9	La ciudad	326	113	585	150
Total		3232	935	5692	1113

La tabla muestra un contraste productivo de ambos grupos. Los que dicen no tener dominio registraron 5,692 palabras a diferencia del grupo opuesto el cual registra solo 3,332; y evidente dispersión de los resultados seguirá marcando tal ritmo al analizarse desde la perspectiva del promedio de respuestas por informante y el índice de cohesión.

**Tabla 4***PI e IC: dominio y sin dominio de la segunda lengua*

N.º	Centro Interés	Con dominio		Sin dominio	
		P. I.	I.C.	P. I.	I. C.
1	El Cuerpo Humano	14.93	0.20	14.98	0.16
2	La ropa	11.68	0.19	10.75	0.14
3	Alimentos y bebidas	15.68	0.12	15.38	0.09
4	La cocina y sus utensilios	12.39	0.15	11.29	0.13
5	La escuela, los muebles y materiales	12.36	0.11	11.90	0.08
6	Las plantas	9.57	0.09	9.17	0.07
7	Animales	16.84	0.15	15.75	0.13
8	El campo	10.54	0.08	8.98	0.07
9	La ciudad	11.64	0.10	11.25	0.07

En ambos grupos la productividad ocurre en los mismos centros de interés con promedios elevados: 07 *Animales* (16.84/15.75), 03 *Alimentos y bebidas* (15.68/15.38) y 01 *El cuerpo humano* (14.93/14.98). De igual forma ocurre en los centros menos productivos: 06 *Las plantas* (9.57/9.17), 08 *El campo* (10.54/ 8.98) y con una leve diferencia entre los centros 09 *La ciudad* (11.64) y el 02 *La ropa* (10.75), en cuanto a rangos de aparición. Sin embargo, y pese a al porcentaje de respuestas, se produce un mayor y variado registro de lexías en los informantes sin dominio de su segunda lengua, no así en el grupo con dominio, cuyos índices denotaron coincidencia de respuestas a excepción del centro 08 *El campo* (0.08) y 06 *Las plantas* (0,09) que resultaron ser centros con vocablos más diversos.

Nivel sociocultural

El resultado de la información referente al nivel educativo y ocupacional de los padres permitió fijar solo dos niveles: un 97.5% se encuentra en el nivel sociocultural bajo y un 2.5% en el medio bajo. Para entender estos porcentajes es necesario describir los datos revelados en la siguiente tabla.

**Tabla 5***Nivel educativo de los padres de los informantes*

Nota. Datos obtenidos de la encuesta aplicada

NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES DE LOS INFORMANTES							
Sin estudios		Primaria		Secundaria		Universidad	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
27	50	41	26	8	2	4	2
33.75%	62.5%	51.25%	32.5%	10%	2.5%	5%	2.5%

Ante este panorama tan desolador son comprensibles las razones por las cuales esta población tan vulnerable continúa viviendo dentro de un contexto de desigualdad y exclusión, realidad que se manifiesta en los resultados de la siguiente tabla.

Tabla 6*PI por informante: nivel sociocultura*

No	Centro de interés	Promedio de respuestas por informante	
		Nivel Bajo	Nivel medio bajo
		PRI	PRI
01	Partes del cuerpo	14.92	16.50
02	La ropa	11.00	14.00
03	Alimentos y bebidas	15.41	18.50
04	La cocina y sus utensilios	11.62	14.00
05	Escuela, muebles y los materiales	12.08	11.50
06	Las plantas	9.27	11.00
07	Animales	16.03	17.50
08	El campo	9.50	10.50
09	La ciudad	11.36	12.50
	Promedio total	111.19	126.00

En ambos niveles ocurre una coincidencia de áreas temáticas de mayor productividad. En el nivel bajo acontece en el centro *07 Animales* (16.03), *03 Alimentos y bebidas* (15.41) y *01 Partes del cuerpo* (14.92); mientras tanto, en el nivel medio bajo ocurre *03 Alimentos y bebidas* (18.50), *07 Animales* (17.50) y *01 Partes del cuerpo* (16.50). Estos centros revelan mayor conocimiento de lexías, pese a que el rango no es el mismo en ambos niveles.

Conclusiones

En cuanto a la variable sexo, los hombres superaron a las mujeres en la productividad de vocablos (39 palabras), así como en el promedio por informante (1259-12.21). Pese a esta exigua diferencia, los hombres dispusieron de más lexías en 7 de los 9 centros de interés encuestados. Este hecho obedece a que los varones tienen mayor facilidad para salir del contexto comarcal, ya sea por razones de estudio o de trabajo; esto le permite mayor contacto con comunidades que hablan español, donde la comunicación se hace y, por ende, la adquisición de nuevas lexías enriquece su paradigma en la segunda lengua. Por su parte, las mujeres deben quedarse en casa atendiendo las tareas del hogar, los hijos y parientes. Aunque mínimos, estos resultados se oponen a investigaciones como las de Prado y Galloso (2004) Gómez y Devís (2004), entre otros, quienes afirman que el sexo femenino demuestra una mayor productividad de lexías sobre el sexo masculino.

La variable dominio de la segunda lengua: el español, produjo dos grupos de informantes, uno que no domina su lengua segunda y otro que sí. Al primero se le atribuye una producción considerable de palabras y vocablos; sin embargo, el escenario varía a partir del análisis de los promedios de palabras por informantes, el cual demuestra que no es el mayor porcentaje de la muestra quien determina el predominio en una variable, pues datos como el índice de cohesión realmente determinan la particularidad de cada centro.

Todo lo anterior se encuentra vinculado aún con el nivel sociocultural de los padres. El bajo índice de escolaridad de estos obedece, además del nivel de pobreza extrema al que sobreviven, a la necesidad de realizar cada año un éxodo familiar lo que lleva consigo la interrupción abrupta de la educación de los hijos, quienes deben participar del trabajo en conjunto con sus padres; la falta de infraestructuras escolares adecuadas; la escasez de docentes de lengua Ngäbe, la falta de estrategias para la enseñanza del español sin detrimento de la lengua originaria, son algunas de las razones por las cuales estas variables influyen en

esta población cuyo nivel de disponibilidad léxica aún los mantiene como hablantes pasivos-receptivos.

Referencias Bibliográficas

Bernal, J. B., y Terreros, N. (2012). Los sistemas de acceso, normativas de permanencia y. Obtenido de <https://accelera.uab.cat/ACCEDES/docs/informes/panama.pdf>

Casanova-Ávalos, M. (Julio de 2017). Léxico disponible de Castellón. Estudio y Diccionarios. Universitat Jaume. Obtenido de [file:///C:/Users/juanc/Downloads/2017_Tesis_Casanova%20Avalos_Manuela%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/juanc/Downloads/2017_Tesis_Casanova%20Avalos_Manuela%20(5).pdf)

Gómez-Devís, M. B. (2004). *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: reflexión, metodología, análisis sociolingüístico y aplicaciones*. Universitat de Valencia. Obtenido de <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/15248/gomez.pdf?sequence=1&isAllowed=>

Instituto Nacional de Estadística y Censo. (16 de mayo de 2010). XI CENSO DE POBLACIÓN Y VII DE VIVIENDA. Panamá. Obtenido de <https://www.inec.gob.pa/archivos/P6041INFORME%20METODOLOGICO%20CENSOS%202010.pdf>

Manni-Vega, J. (2022). La disponibilidad léxica en tres centros de interés en una escuela vulnerable en Santiago de Chile. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071951762022000100111&script=sci_arttext

Matéus-Ferro, G. E., y Santiago-Galvis, Á. W. (2006). Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <file:///C:/Users/juanc/Downloads/10482-Texto%20del%20art%C3%ADculo-25908-1-10-20190907.pdf>

Mesa Nacional de Desarrollo. (2018). Plan Integral de desarrollo de Pueblos Indígenas de Panamá. Panamá. Obtenido de <https://www.mingob.gob.pa/plan-de-desarrollo-integral-de-los-pueblos-indigenas-de-panama/>



- Prado-Aragonés, J., y Galloso-Camacho, M. V. (2017). *Léxico disponible de Huelva: nivel 6° de educación primaria*. Universidad de Huelva. Obtenido de https://books.google.com.pa/books?id=OHruDQAAQBAJ&dq=es+el+que+debe+tener+prioridad+en+toda+planificaci%C3%B3n+did%C3%A1ctica+del+l%C3%A9xico&source=gs_navlinks_s
- Quintanilla-Espinoza, A., y Salcedo-Lagos, P. (Julio-septiembre de 2019). Disponibilidad léxica en procesos de formación inicial de futuros profesores de inglés. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 19(3). doi:<https://doi.org/10.1590/1984-6398201913157>
- Sánchez-Corrales, V. M., y Murrillo-Rojas, M. (2006). Google Libros. (E. U. Rica, Ed.) Obtenido de https://books.google.com.pa/books?id=yvxwwr5gCVEC&hl=es&source=gs_navlinks_s
- Saralegui, C., y Tabernero, C. (2008). Aportación al léxico prehispánico de léxico disponible: Navarra. Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL). Universidad de Mavarra. Obtenido de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21169/1/Aportaci%C3%B3n%20al%20proyecto%20panhisp%C3%A1nico%20de%20l%C3%A9xico%20disponible.pdf>
- Valencia, Alba. (1997). Disponibilidad léxica. Muestreo y Estadístico. Obtenido de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetDisponibilidadLexicaMuestreoYEstadisticos-6474160.pdf>



Concordancia sujeto-verbo en la redacción de oraciones en el idioma inglés-CRULS, 2023

Subject-verb agreement in english sentence writing-CRULS, 2023

Rodríguez Montero Katherin del Carmen

Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de
Los Santos, Panamá

katherin.rodriguez@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0003-4639-831X>

Autor de correspondencia: katherin.rodriguez@up.ac.pa

Fecha de recepción: 24/03/2024

Fecha de aceptación: 27/5/2024

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5337>

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la concordancia sujeto-verbo en oraciones redactadas por los estudiantes de primer año de la licenciatura en inglés del Centro Regional Universitario de Los Santos. La investigación es tipo descriptivo-exploratorio basándose en un enfoque cuantitativo. En la misma se aplicó una prueba gramatical en donde el estudiante debía reconocer el sujeto, el verbo y establecer si había errores de concordancia sujeto-verbo. El estudio demuestra que los estudiantes presentan dificultades en la concordancia sujeto-verbo cuando se trabaja la tercera persona singular, sujetos plurales, pronombres relativos, pronombres indefinidos. Dichos resultados ofrecen tanto a docentes como a estudiantes, información clara y científica sobre las causas de la falta de concordancia sujeto verbo y así, reforzar la enseñanza y el aprendizaje de la gramática dentro del idioma inglés.

Palabras clave: gramática, educación bilingüe, idioma de enseñanza, lingüística, escritura, enseñanza de una lengua extranjera

Abstract

The objective of this research is to analyze subject-verb agreement in sentences written by first year students of the bachelor's degree in English at the Centro Regional Universitario de Los Santos. The research is descriptive-exploratory based on a quantitative approach. A grammatical test was applied in which the student had to recognize the subject, the verb and establish whether there were subject-verb agreement errors. The study shows that students present difficulties in subject-verb agreement when working with the third personal singular, plural subjects, relative pronouns, indefinite pronouns. These results provide both teachers and students with clear and scientific information about the causes of subject-verb mismatch and thus strengthen the teaching and learning of grammar within the English language.

Keywords: grammar, bilingual education, language of instruction, linguistics, writing, teaching of a foreign language.

Introducción

Los errores de concordancia entre el sujeto y el verbo son de marcada importancia en la expresión oral y escrita de los estudiantes. Los mismos pueden estar dictaminados por la falta de información o conocimientos correctos, especialmente en gramática (Sufian y Harun, 2018, p. 95). Estudios demuestran que en la concordancia sujeto verbo, resaltan en alto porcentajes errores, uno de ellos es la investigación realizada por Mbau y Muhsin (2014) quienes analizaron los errores en la concordancia sujeto-verbo en una mala redacción de párrafos, cometidos por los estudiantes del segundo semestre de inglés de la Universidad de Tadulako, encontrando “los errores en la concordancia sujeto-verbo fueron los más comunes con un 70,75%, seguidos por los errores en las -s/ -es finales con un 14,15%.” (p.1). En el caso del Centro Regional Universitario de los Santos los estudiantes presentan dificultades en cuanto a la concordancia sujeto-verbo lo que hace que haya deficiencias en la gramática y redacción de oraciones. El problema de investigación se centra en analizar la concordancia sujeto-verbo en oraciones redactadas por los estudiantes de primer año de inglés del Centro Regional Universitario de Los Santos (CRULS). El mismo guarda relación con la siguiente hipótesis teórica: H1: En la redacción de oraciones por estudiantes de primer año de la carrera de inglés, es frecuente la falta de concordancia sujeto verbo.



Métodos y Materiales

El aprendizaje de una segunda lengua implica el aprendizaje de reglas gramaticales y de puntuación, entre otras. Uno de los errores más frecuentes que cometen los estudiantes está relacionado con la concordancia sujeto-verbo (CSV). Quirk et. al (1985) citado en Hidayatullah et al (2017), establece que “la concordancia entre el sujeto y el verbo es la relación entre dos unidades gramaticales en la que una de ellas muestra un rasgo particular que es adecuado con un rasgo que muestra la otra” (p.22).

Según Brown (2000), citado en Mbau y Muhsin (2014), existen diferentes tipos de errores relacionados con el CSV; por ejemplo, algunos de ellos “están relacionados con la transferencia interlingua, la transferencia intralingua, el contexto de aprendizaje y las estrategias de comunicación” (p.2). Al respecto de este tema, amplía diciendo que:

la transferencia interlingüística tiene que ver con la influencia del conocimiento de la L1 en el aprendizaje de la L2, especialmente durante las primeras etapas del proceso de aprendizaje mientras que la transferencia intralingüística, por su parte, está relacionada con los errores causados por la interferencia de la lengua meta en el proceso de aprendizaje... Además, los materiales y el profesor (aprendizaje en contexto) pueden conducir a errores en el uso del CSV; así como el método utilizado para enseñar la lengua meta. (p.2).

Se han realizado varios estudios en este campo. Uno de esos estudios es la investigación realizada por Alahmadi, (2019), quien estudió los errores gramaticales de concordancia sujeto-verbo en la escritura, cometidos por alumnos saudíes. Los resultados del estudio mostraron que hay tres errores gramaticales en el campo de la concordancia de los verbos sujetos. Son: "a) errores de concordancia sujeto-verbo con sujetos singulares b) errores de concordancia sujeto-verbo con sujetos plurales, y c) errores de concordancia



sujeto-verbo cuando el verbo principal o el verbo auxiliar están compuestos o separados del sujeto" (p. 48). Otro estudio es la investigación de Sufian, Md, Harun y Osman (2018) sobre errores en la concordancia sujeto-verbo: un estudio basado en estudiantes universitarios de Bangladés. Esta investigación muestra los errores en el CSV en la escritura de los alumnos de EFL en el nivel terciario. El estudio concluye que "los errores de CSV más comunes cometidos por los estudiantes bangladesíes tienen que ver con los números de la tercera persona del singular y del plural en sus oraciones" (p. 95).

Por lo general, los errores de concordancia en el idioma inglés ocurren cuando el escritor o el hablante escribe un verbo que no corresponde al sujeto. Algunos de los errores de concordancia más comunes están relacionados con sustantivos terminados en -s, pronombres indefinidos utilizados como sujetos, dos sujetos conectados por la conjunción "and", cuando se conectan dos sujetos singulares, cuando se conectan un sujeto plural y uno singular entre otros (Marker, 2022).

Parte experimental

Este estudio utilizó un diseño de investigación descriptivo-exploratorio para analizar la relación sujeto-verbo en las oraciones redactadas por estudiantes, basándose en un enfoque cuantitativo.

Como instrumento para la recolección de datos, se utilizó una prueba gramatical creado por Student Learning Assistance Center (SLAC) de Texas State University-San Marcos (2005). Esta prueba incluye una serie de frase- reactivos que los alumnos deben corregir. El estudiante debe identificar una vez el sujeto y dos veces el verbo. Si existe un error de concordancia, corregirlo. Si no hay ningún error, marcar la frase como correcta y volver a escribirla.



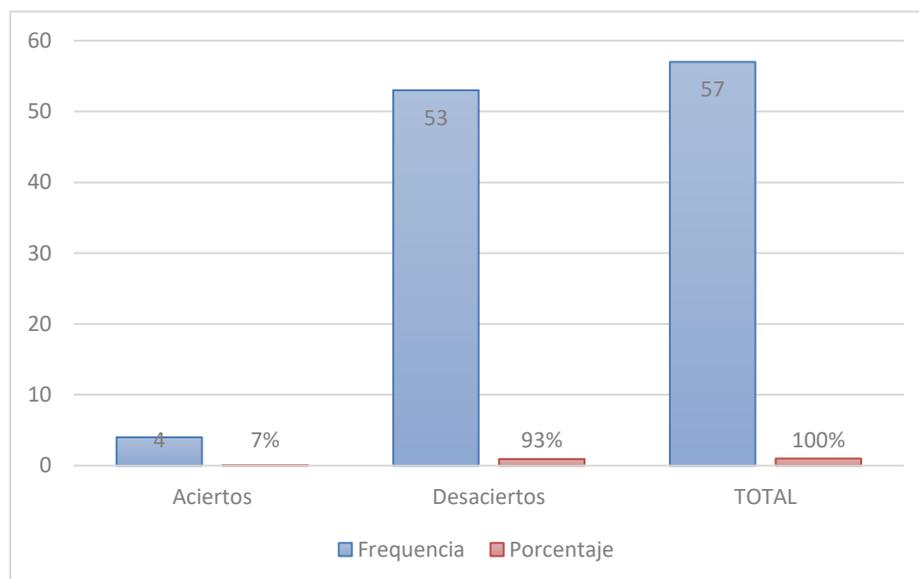
Tras realizar el proceso de recogida de datos, SE tabuló y analizó los resultados. El análisis de datos incluyó cuantificar, el total de acierto y los desaciertos en tablas de frecuencias y porcentajes. Los errores de concordancia fueron agrupados y cuantificados según categorías.

La población de este estudio incluyó a los estudiantes que estudian el primer año de inglés en la institución objeto del estudio. Se incluyeron estudiantes de los tres turnos: matutino, vespertino y nocturno. El total de la población a estudiar abarca 57 estudiantes. En donde 27 pertenecen al turno matutino, 11 al turno vespertino y 19 al turno nocturno.

Resultados y discusión

Figura 1.

Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes cuando el verbo debe coincidir con un sujeto simple modificando frases o cláusulas.



Esta figura refleja que el 93% de los estudiantes tiene problemas cuando el verbo debe coincidir con un sujeto simple modificando frases o cláusulas, cuando se les puso el

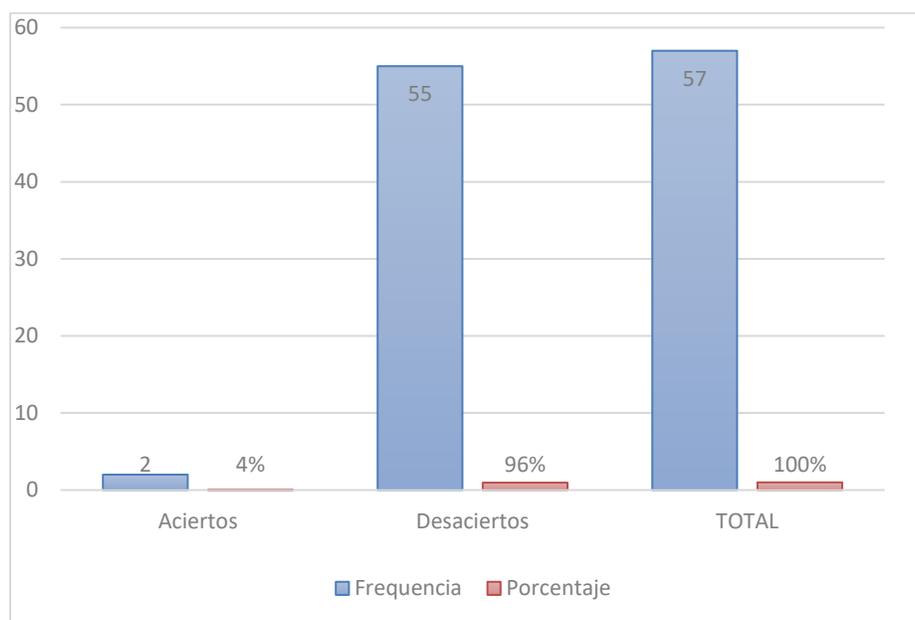


siguiente ejemplo:

La eliminación progresiva de los procedimientos utilizados en la década de 1930, muchos defensores de los datos científicos se incluyeron en el desarrollo de nuevos y mejores métodos de pasteurización de la leche

Figura 2.

Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes cuando los sujetos son conectados a través de “and” y en plural en general.



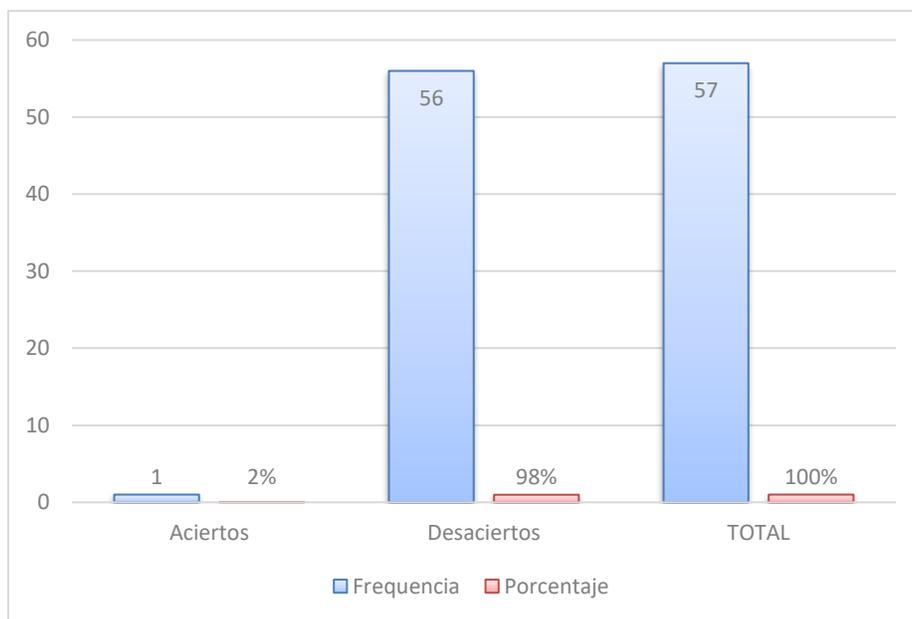
El 96 % tiene dificultades con sujetos conectados con “and” y plural en general. Esto se evidenció a través del siguiente ejemplo:

Al restar importancia a los instintos lúdicos de la raza humana, se pierde nuevo vigor y eficacia porque la recreación para el cuerpo y para la mente es casi inexistente.



Figura 3.

Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes cuando se debe establecer la concordancia sujeto-verbo con dos sustantivos conectados por alguna forma del verbo “be”

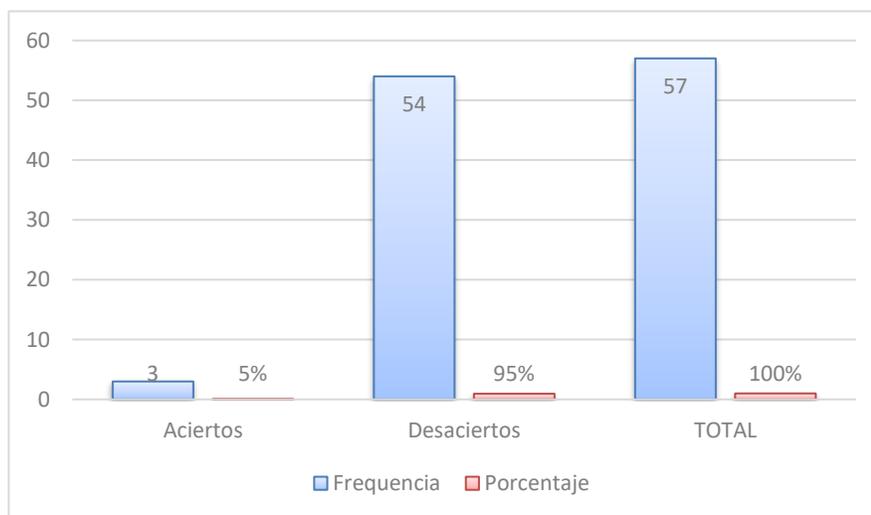


El 98% falló en establecer la concordancia sujeto-verbo cuando se tiene dos sustantivos conectados por alguna forma del verbo “be”. En este caso el primer sustantivo es el sujeto gramatical y el verbo debe concordar con este. Esto se observó en el ejemplo:

La física en mis clases de la Universidad Sul Ross me resultaba muy difícil de aprender y comprender.

**Figura 4.**

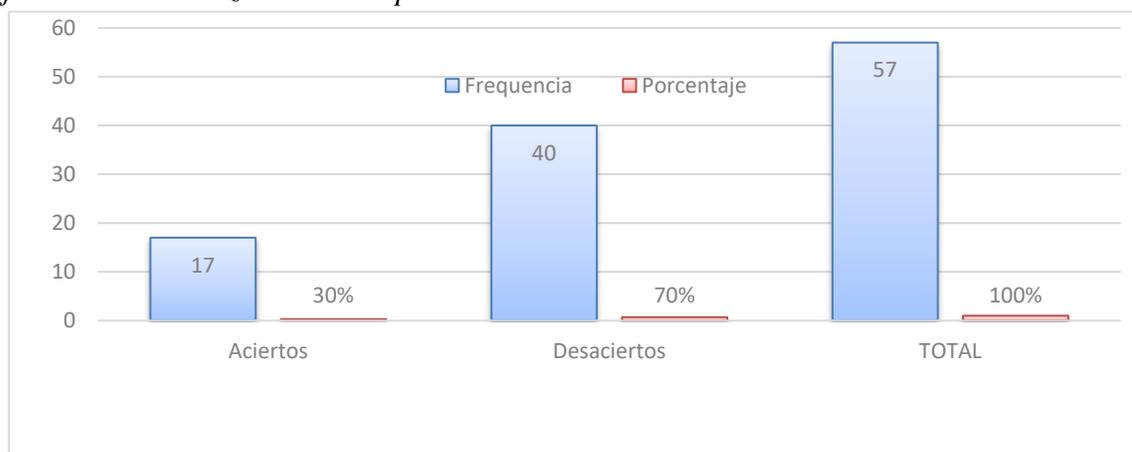
Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes cuando se tienen dos o más sujetos unidos por “or or nor”.



El 95% presentó dificultades cuando tienen dos o más sujetos unidos por “or or nor”. Esto se observó en el ejemplo: *La universidad no exige a los licenciados en negocios ni un idioma extranjero ni un curso avanzado de literatura inglesa.*

**Figura 5.**

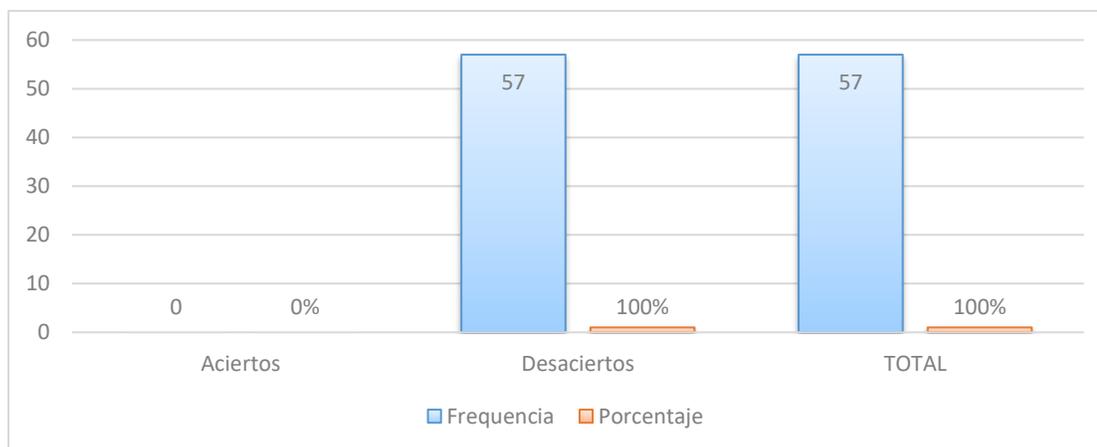
Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes cuando en la concordancia sujeto-verbo se utiliza la tercera persona.



El 70 % de los estudiantes tuvieron desaciertos con la concordancia sujeto-verbo cuando se utiliza la tercera persona. Desaciertos que quedaron evidenciado en el ejemplo: *La primera película que recuerdan mis hermanas gemelas era una adaptación de La tribu de los Brady*

Figura 6.

Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes en la concordancia sujeto-verbo cuando se utiliza la tercera persona.

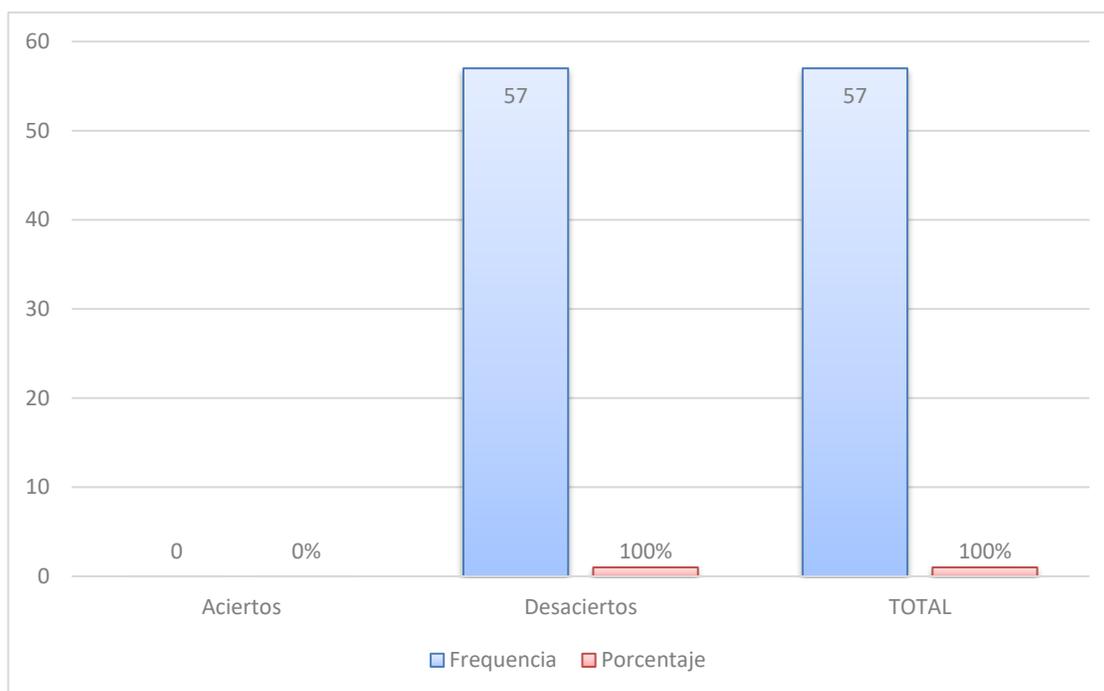




El 70 % tuvieron desaciertos con la concordancia sujeto-verbo cuando se utiliza la tercera persona evidenciado en el ejemplo: *Los estudiantes que han realizado la investigación de los últimos tres meses han determinado que la cantidad de ventas generadas disminuirá un cinco por ciento.*

Figura 7.

Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes cuando existe sujeto simple modificado por frases o cláusulas.

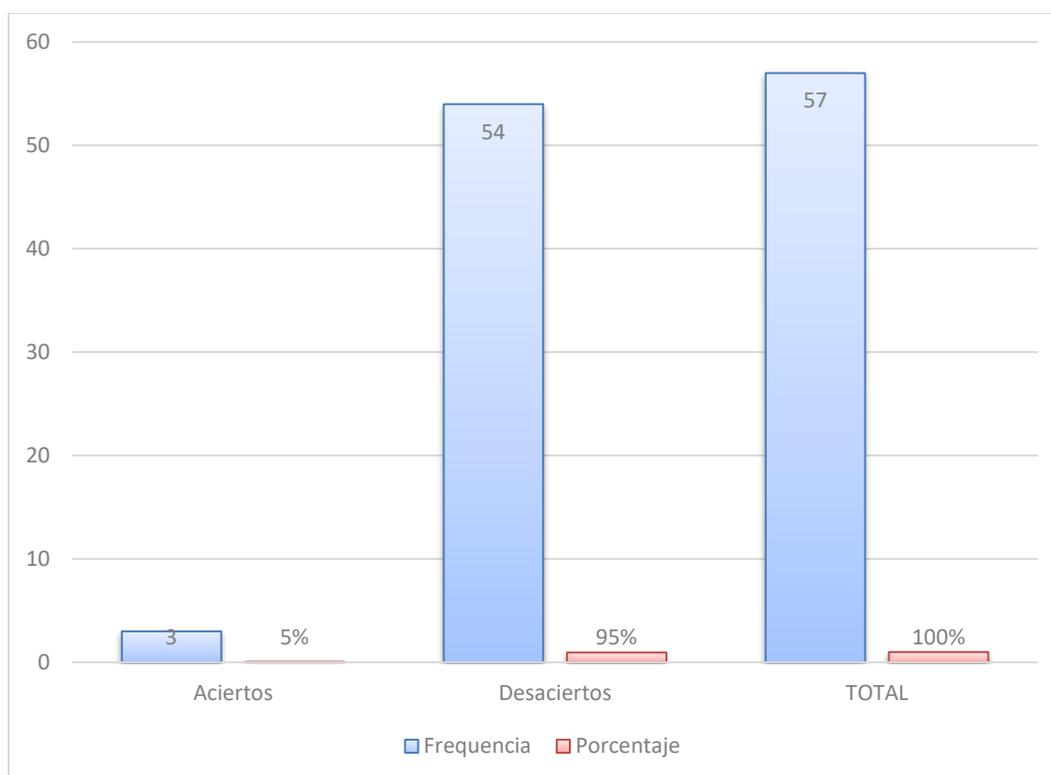


El 100% de los estudiantes presentan dificultades con el uso de sujeto simple modificado por frases o cláusulas tal cual lo plantea el análisis de la oración: *El gorila, junto con dos monos, un canguro y un pájaro blanco, fueron vistos en la cubierta de un viejo y desgastado barco ayer durante un chaparrón.*



Figura 8.

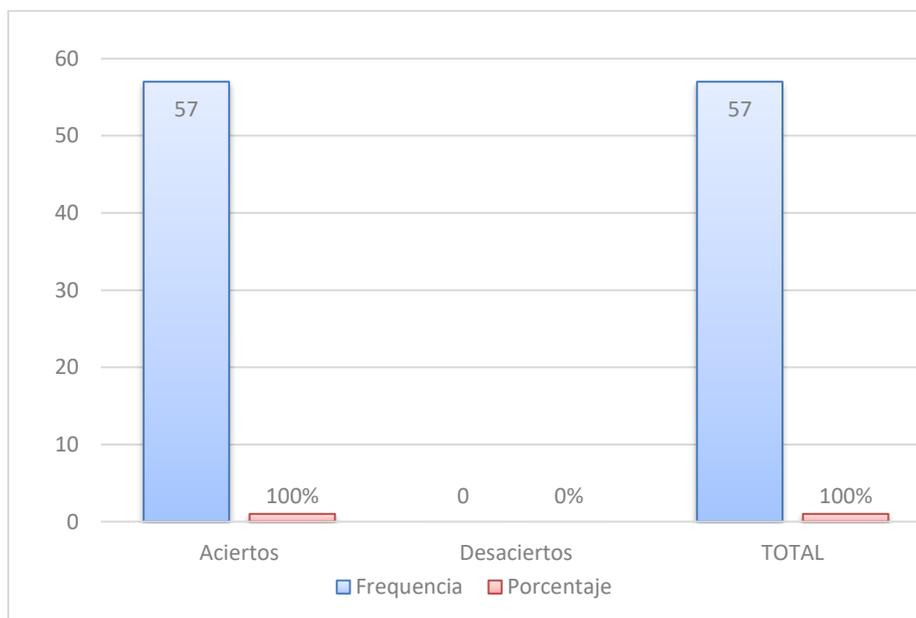
Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes para analizar la concordancia sujeto-verbo con la tercera persona en el presente simple.



El 95 % de los estudiantes no acertaron en la concordancia sujeto-verbo con la tercera persona en el presente simple. Evidenciado en el ejemplo *Sobre el escritorio, cerca del mechero dorado, había una caja de cigarrillos hechos con hojas de tabac.*

Figura 9

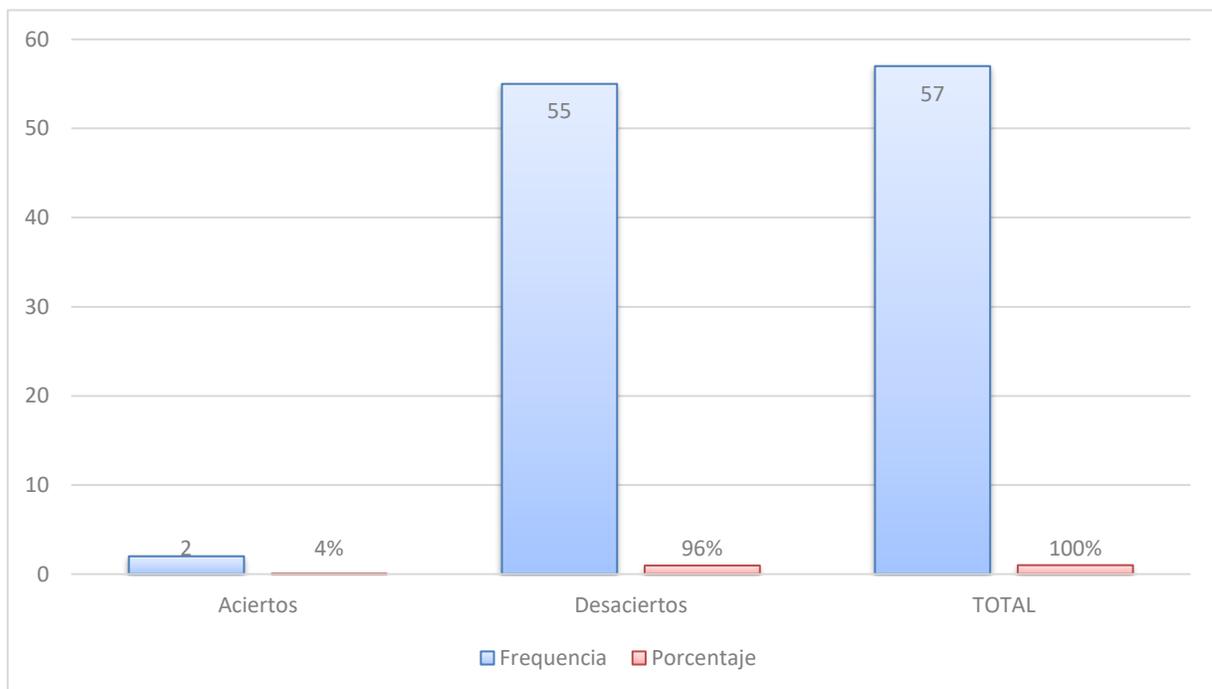
Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes cuando un verbo en plural es usado con un sujeto completo que lo sigue.



El 100% acertó en oraciones cuando un verbo en plural es usado con un sujeto completo que lo sigue. Evidenciado en el ejemplo: *La ciudad y el Estado han adoptado restricciones relativas al consumo de agua entre las 7.00 y las 20.00 horas.*

**Figura 10.**

Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes cuando se trabaja con sustantivos colectivos los cuales son considerados singular dependiendo del significado.

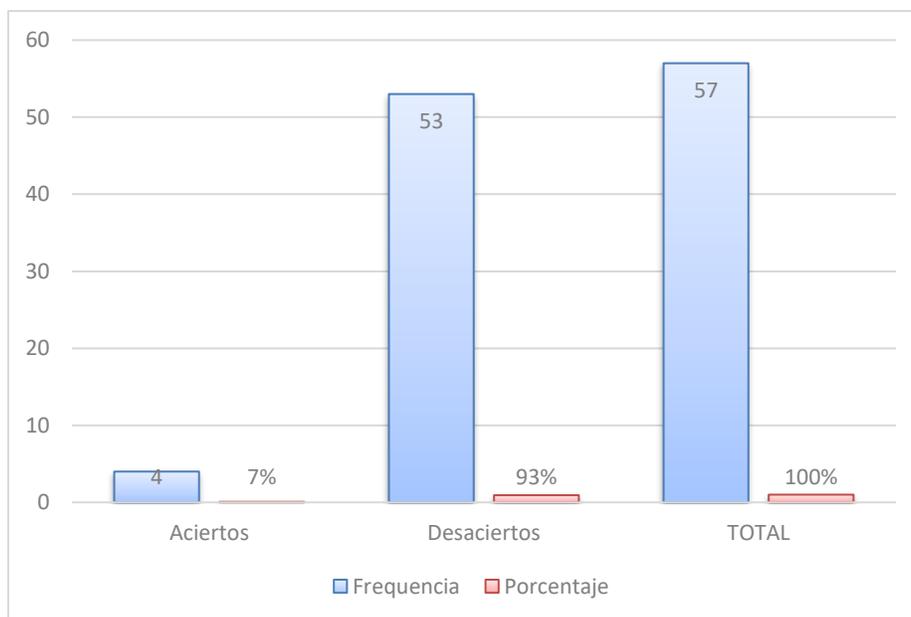


El 96 % presentan dificultades cuando trabajan con sustantivos colectivos los cuales son considerados singular dependiendo del significado. Dificultades plasmadas en el ejemplo: *El comité académico se mostró unánime en su decisión de contratar al nuevo miembro de la facultad.*



Figura 11.

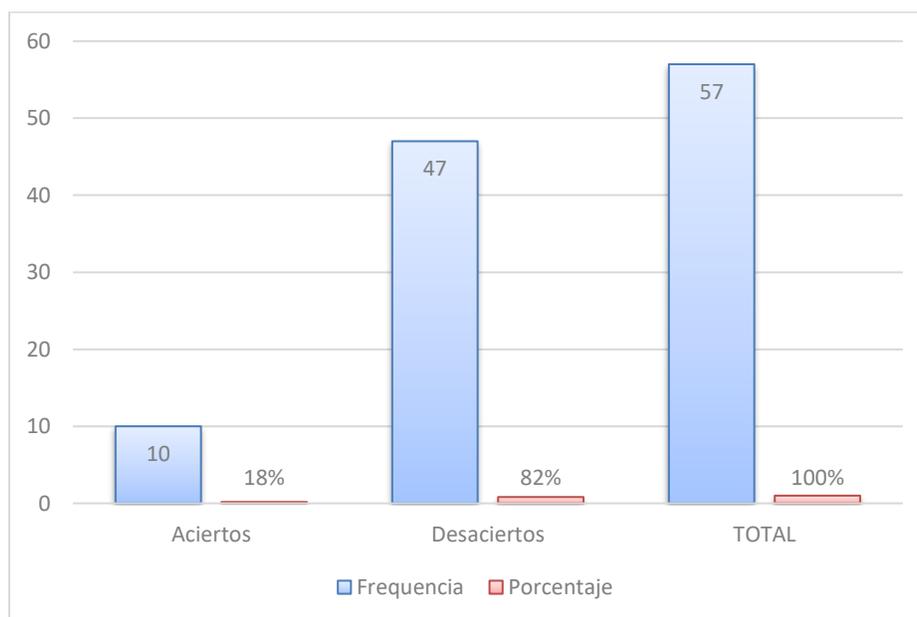
Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes cuando en un sujeto simple se tiene frases o clausulas entre el sujeto y el verbo.



El 93 % de los estudiantes tuvieron errores cuando en el sujeto simple se tiene frases o clausulas entre el sujeto y el verbo. Evidenciado en el ejemplo: *Esta clase de estudiantes es más inteligente.*

**Figura 12.**

Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes cuando en el sujeto simple se tiene frases o cláusulas entre el sujeto y el verbo.

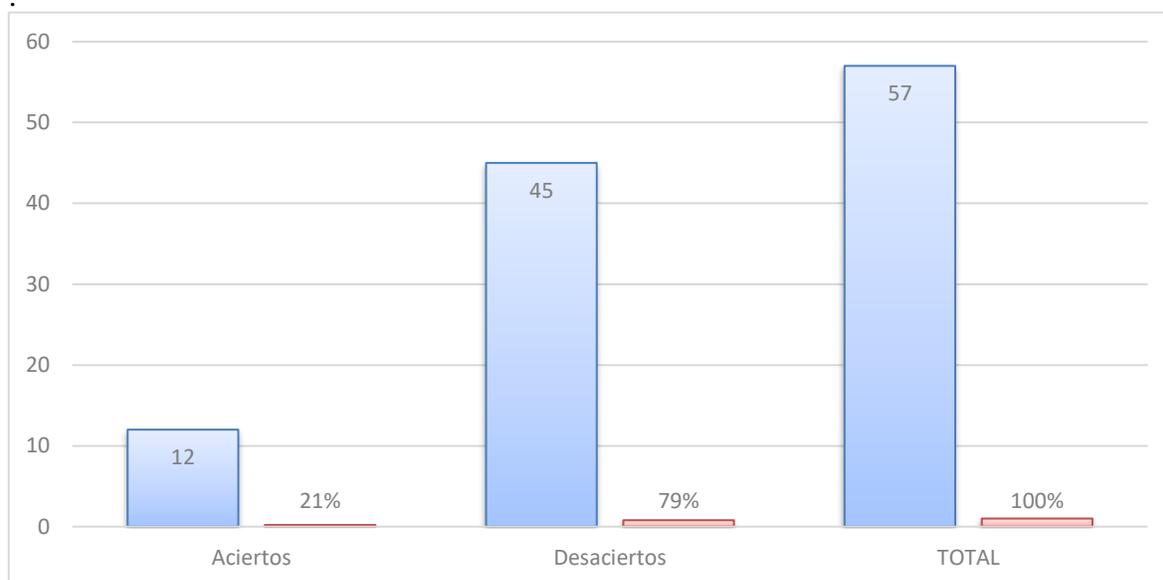


El 82 % de los estudiantes tuvieron errores en el sujeto simple se tiene frases o cláusulas entre el sujeto y el verbo según el ejemplo: *Los principios de la ciencia son difíciles de entender.*



Figure 13.

Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes cuando la oración empieza con there is/there are.

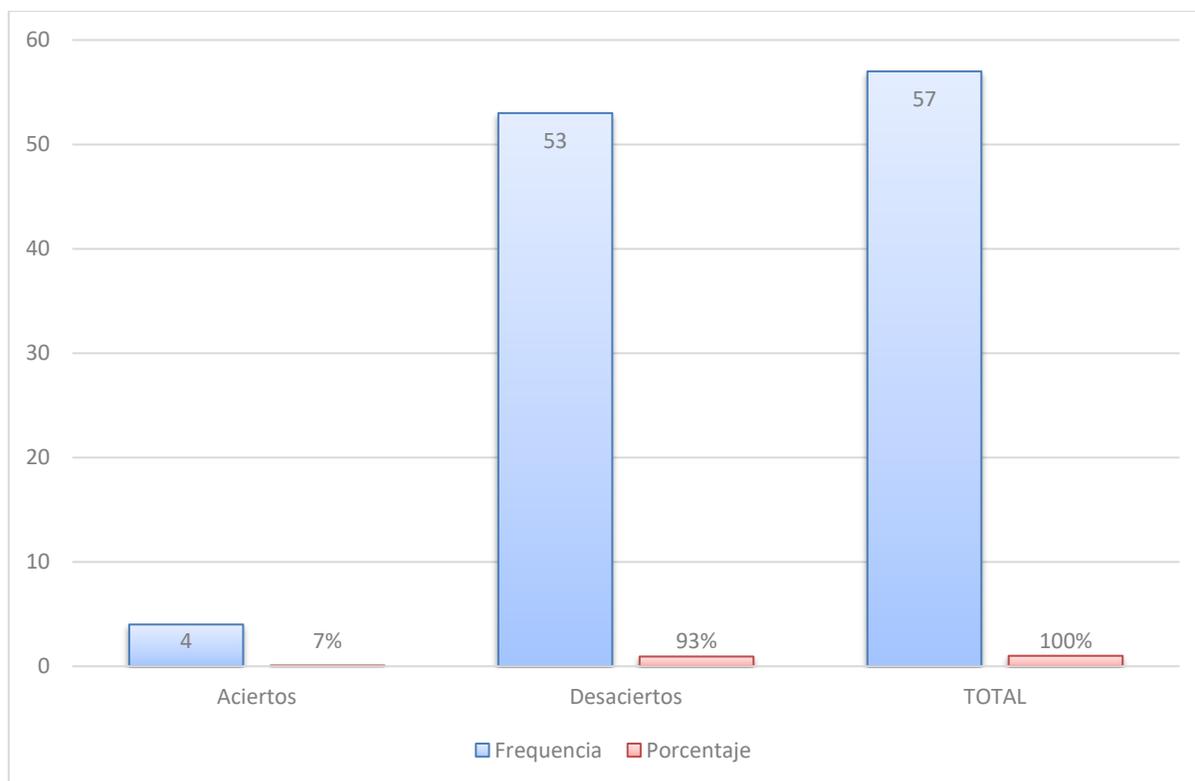


El 79% de los estudiantes cometieron errores cuando la oración empieza con there is/there are. Ejemplo: Hay cuatro mil estudiantes en la universidad



Figura 14.

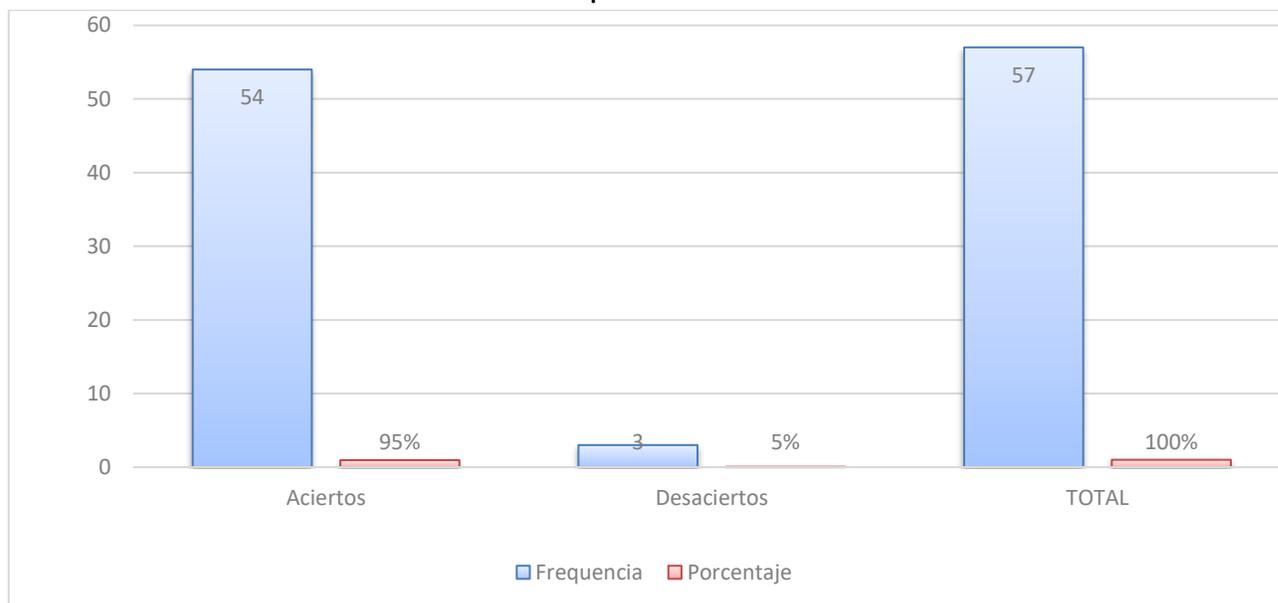
Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes cuando en el sujeto simple hay frases o clausulas entre el sujeto y el verbo.



El 93% de los estudiantes cometieron errores con el sujeto simple cuando hay frases o clausulas entre el sujeto y el verbo según se evidencia en el ejemplo: *Una encuesta realizada por Lou Harris hace casi tres semanas indica que los votantes están indignados por la decisión.*

Figura 15.

Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes cuando en el presente simple el sujeto debe concordar con el verbo en el presente simple tercera persona.

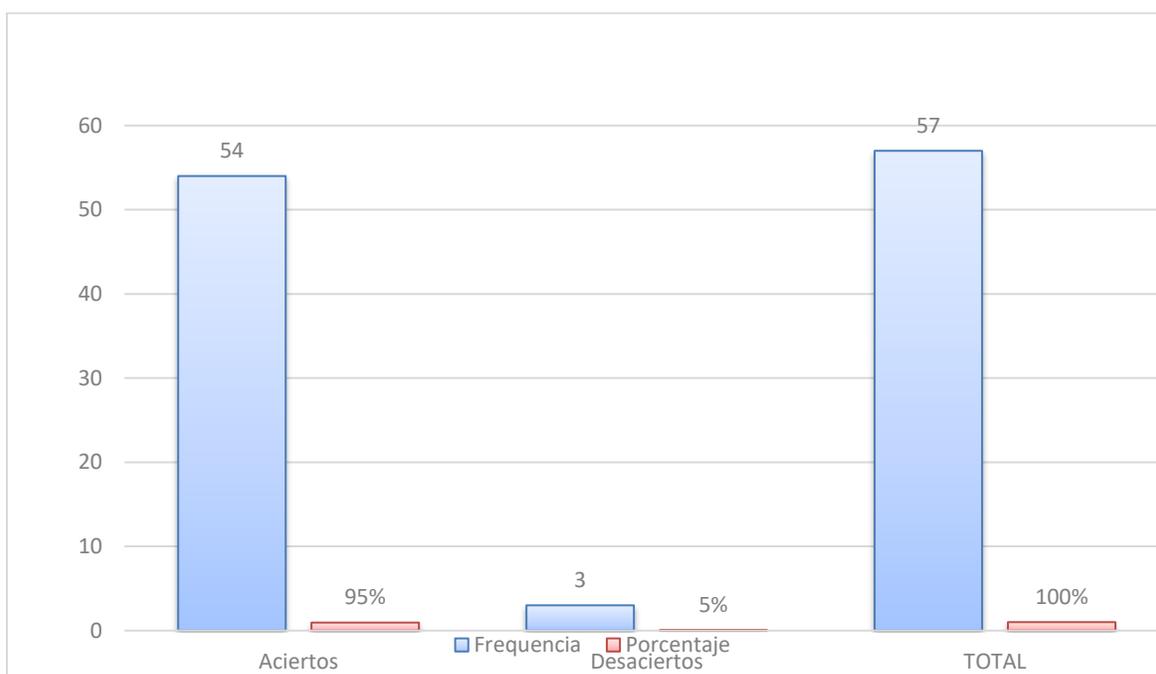


El 95% de los estudiantes reconocen que en el presente simple el sujeto debe concordar con el verbo en el presente simple tercera persona según se evidencia en el ejemplo: *Las reacciones a la obra anual han sido favorables*



Figura 16.

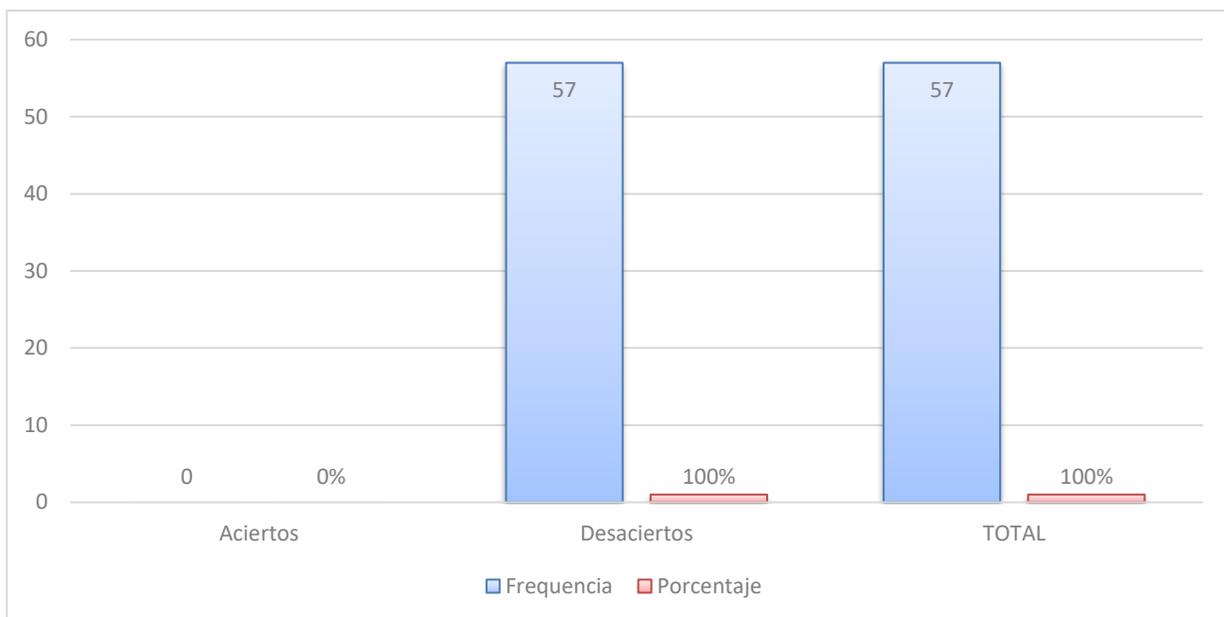
Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes cuando debe existir concordancia sujeto-verbo en el presente simple.



El 95 % de los estudiantes acertaron en la concordancia sujeto-verbo en el presente simple según se evidencia en el ejemplo: *La intrepidez frente a probabilidades abrumadoras a menudo se traduce en un éxito inesperado.*

Figura 17.

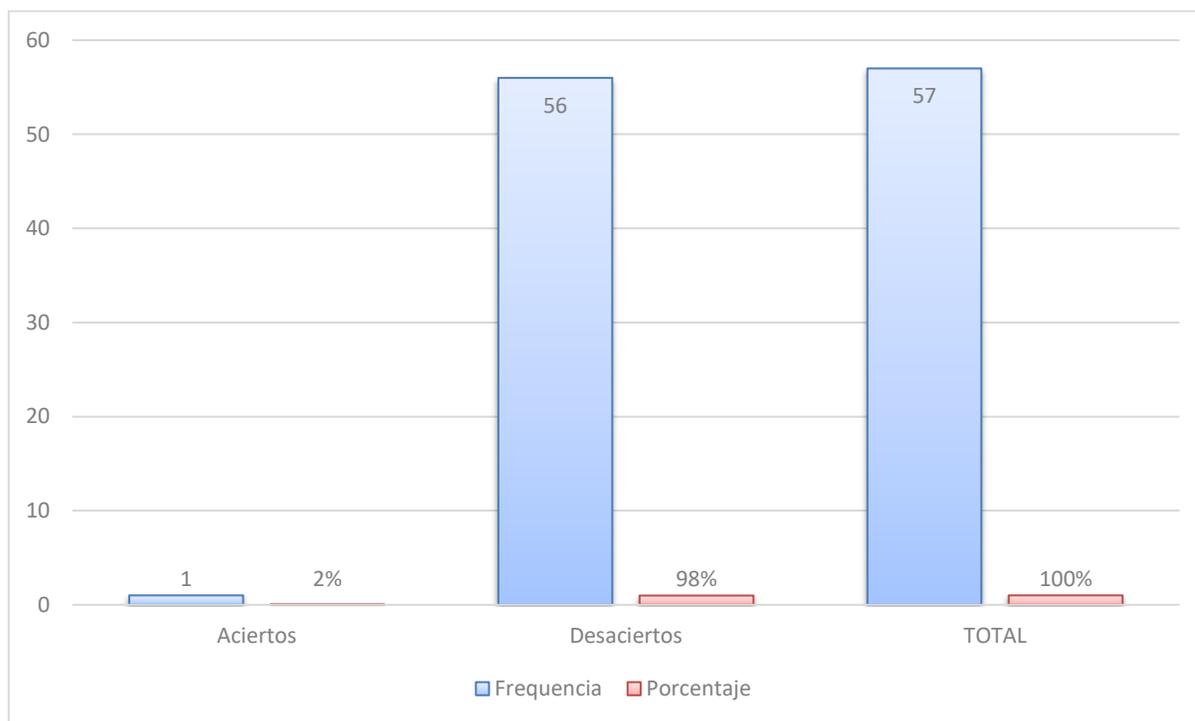
Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes cuando se usan pronombres relativos “who, which, that” quienes usan un verbo en singular para un antecedente singular y un verbo en plural para un antecedente plural.



El 100 % de los estudiantes tuvieron desaciertos con el uso de pronombres relativos “who, which, that” quienes usan un verbo en singular para un antecedente singular y un verbo en plural para un antecedente plural según ejemplo: *Esperamos atraer al tipo de cliente que nunca ha pensado en abrir una cuenta de pago aplazado.*

Figura 18.

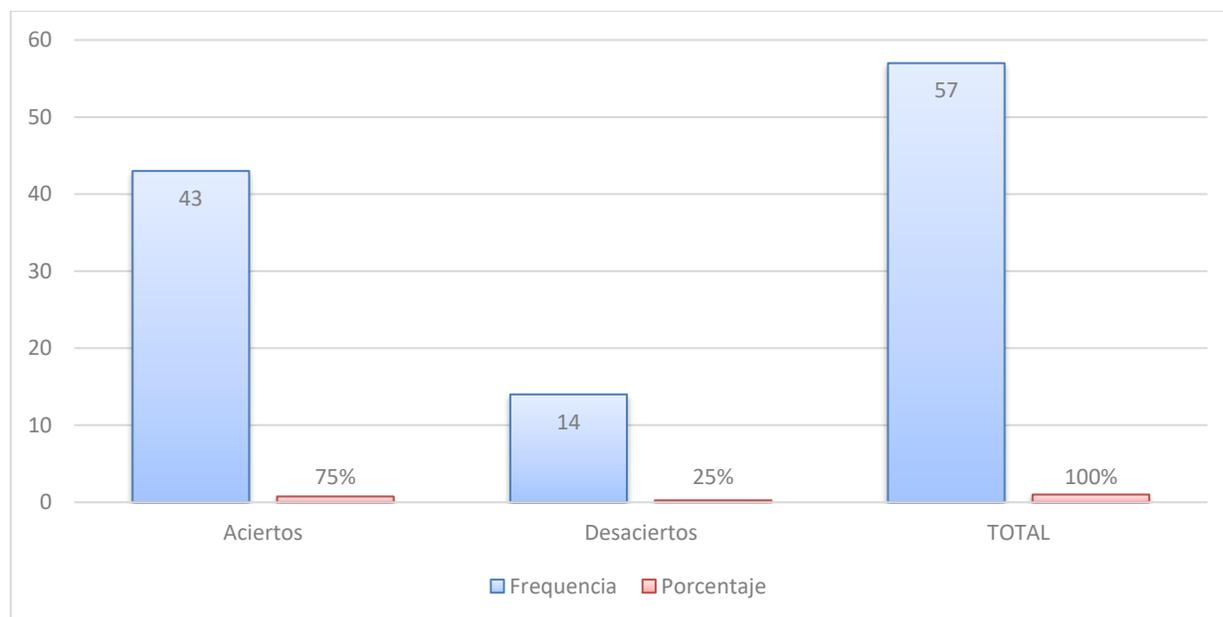
Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes cuando se usan utilizan pronombres indefinidos como “either, everyone, neither, no one” y otros.



El 98 % de los estudiantes presentan dificultades cuando se utilizan pronombres indefinidos como “either, everyone, neither, no one” y otros según ejemplo: *Cualquiera de las alternativas parece presentar grandes dificultades.*

**Figure 19.**

Resultados obtenidos en el ejemplo aplicado a los estudiantes cuando debe haber la concordancia sujeto-verbo en el presente simple.



Solo el 25% de los estudiantes cometieron errores con la concordancia sujeto-verbo en el presente simple según ejemplo: *El mayor problema de nuestro departamento es hacer frente a los gastos.*

Tras la aplicación de la prueba gramatical se puede concluir que los estudiantes presentan dificultades en la concordancia sujeto-verbo en el idioma inglés. Los resultados demuestran que la mayoría de los estudiantes cometen errores relacionados con sujetos conectados con “and” y plural en general; sujeto simple modificando frases o clausulas; cuando se utiliza la tercer persona singular; con el uso de pronombres relativos “who, which, that”; cuando trabajan con sustantivos colectivos los cuales son considerados singular dependiendo del significado; en el sujeto simple se tiene frases o clausulas entre el sujeto y



El verbo; cuando la oración empieza con there is/there are; con el sujeto simple cuando hay frases o clausulas entre el sujeto y el verbo; cuando hay frases o clausulas entre el sujeto y el verbo y cuando se utilizan pronombres indefinidos como “either, everyone, neither, no one” y otros.

Conclusiones

La concordancia sujeto-verbo es un aspecto importante dentro de la formación gramatical del individuo. Siempre va a ver reglas gramaticales a seguir para lograr una comunicación efectiva y asertiva.

Esta investigación demuestra las falencias que poseen la mayoría de los estudiantes de primer año de Inglés en cuanto al tema estudiado. Es importante la implementación de estrategias y actividades tendientes a mejorar estas deficiencias logrando así la formación integral del futuro egresado en materia de gramática de la lingüística inglesa.

Referencias Bibliográficas

- Alahmadi, N. (2019). A study of grammatical errors of subject verb agreement in writing made by saudi learners. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 7(6), 48–59.
- Analysis of Subject-Verb Agreement Errors in Third Person Singular Verb Forms by Spanish University Students: A Corpus-Based Study
- Baroqah y, I., (2019). An analysis of students’ error in using subject verb agreement at fifth semester students of English department thesis. Unpublished undergraduate (S1) Degree thesis. Islamic University Sulthan Thaha Saifuddin Jambi



- Edmonds College. (n.d.). Edmonds college: Learning support center. Edmonds College: Current Students Home. <https://students.edmonds.edu/lsc/writing-center.html>
- Edmonds College. (n.d.). *Edmonds college: Learning support center*. Edmonds College: Current Students Home. <https://students.edmonds.edu/lsc/writing-center.html>
- Hai Zhao, Y., & Shi, D. (2015, October 30–November 1). A light rule-based approach to English Subject-Verb agreement errors on the third person singular forms [“poster session”]. 29th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation: Shanghai, China.
- Hidayatullah, E., & Hati, G. (2017). Subject-verb agreement errors made by sixth semester English education students. *Journal of English Education and Teaching (JEET)*, 1(1), 21–34. <https://www.readcube.com/articles/10.33369%2Fjeet.1.1.21-34>
- Marker, A. (2022, August 19). Academic Marker. <https://academicmarker.com/grammar-practice/verb-functions/subject-verb-agreement/what-are-some-common-subject-verb-agreement-errors/>
- Mbau1, A., & Muhsin, M. (2014). An analysis on the subject-verb agreement errors in writing paragraph made by the second semester students of English department. *E-Journal of English Language Teaching Society (ELTS)*, 2(2), 1–15.
- Merriam-Webster. (2022). Verb. In *The Merriam-Webster dictionary*.
- Seprizanna, I. (2016). An Analysis of Students’ Ability In Using Subject-Verb Agreement. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 2(9), 327–343.
- Student learning assistance center (SLAC) Texas State University-San Marcos (2005)
- Sufian, Md & Harun, Osman. (2018). ERRORS IN SUBJECT-VERB AGREEMENT: A STUDY BASED ON BANGLADESHI UNIVERSITY STUDENTS. p.95.
- Syaifurrahman, Muhammad & Miftah, M. Zaini. (2016). Error analysis of subject-verb agreement in the diary written by the English department students.

Mujeres y turismo: desafíos y ¿oportunidades?

Women and tourism: challenges and ¿opportunities?

Dalbis Elizabeth García

Universidad de Panamá, Panamá
dalbis.garcia@up.ac.pa <https://orcid.org/0000-0002-1329-3442>

*Autor de correspondencia: dalbis.garcia@up.ac.pa

Fecha de recepción: 14/03/2024

Fecha de aceptación: 13/06/2024

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5340>

Resumen:

En este artículo se reflexiona sobre la visibilización del trabajo de las mujeres en espacios rurales dentro del territorio panameño específicamente en proyectos turísticos. Se hace una revisión reflexiva sobre el perfil de las mujeres emprendedoras, el empoderamiento económico, el acceso a la formación y al financiamiento. Está sostenido en una pregunta problematizadora: ¿Cómo visibilizar el trabajo de las mujeres rurales en proyectos de turismo rural en Panamá y motivar a otras mujeres a no abandonar sus territorios en busca de oportunidades? Para atender esta interrogante se propuso analizar el protagonismo de la mujer en los proyectos turísticos rurales considerando el perfil sociodemográfico, sus motivaciones, la disponibilidad de recursos, las dificultades, los desafíos y las oportunidades; para tal fin se elaboró un cuestionario y se aplicó a mujeres en cinco proyectos ubicados en las provincias de Panamá, Panamá Oeste y Herrera; en un período comprendido entre julio y septiembre de 2022. Es un estudio de tipo descriptivo que permite describir, identificar y relacionar las características del objeto de estudio. En respuesta a la interrogante que atañe este estudio se concluye que debe fortalecerse la autonomía de la mujer, con un liderazgo que le permita tomar decisiones para resolver la problemática que ésta enfrenta, esto incluye como eje fundamental la formación, la adecuada preparación y el capital para prepararse para afrontar los retos del mercado, fortalecer su seguridad, potenciar sus habilidades y ofrecer los espacios para que puedan promocionar sus productos y servicios.

Palabras clave: mujer rural, turismo cultural, ecoturismo, liderazgo, movimiento de liberación femenina.

Abstract:

This article reflects on the visibility of women's work in rural areas in Panama, specifically in tourism projects. A reflective review is made of the profile of women entrepreneurs, economic empowerment, access to training and financing. This is based on a problematizing question: How to make the work of rural women visible and motivate other women not to abandon their territories in search of opportunities, but with guarantees of success? To address this question, it was proposed to analyze the role of women in rural tourism projects, considering the socio-demographic profile, their motivations, the availability of resources, difficulties, challenges, and opportunities; to this end, a questionnaire was developed and applied to women in five projects, located in the provinces of Panama, West Panama, and Herrera; in a period between July and September 2022.

Key words: Rural women, cultural tourism, ecotourism, leadership, women's liberation movement.

Introducción

Podría considerarse que el siglo XXI ha sido el periodo en el que se ha dedicado un responsable interés por reivindicar la igualdad de las mujeres dentro de la sociedad. Se refleja en los compromisos adquiridos en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, ONU Mujeres, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), La Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (CSW), La Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), la Asociación por los Derechos de las Mujeres en el Desarrollo (AWID). Asimismo, ha habido una proliferación de publicaciones desde diferentes perspectivas y enfoques de género, de ahí que, se han realizado aportes en feminismo, género y desarrollo local vinculados al turismo y sus tipologías. Así pues, surge el feminismo rural como una ideología que busca visibilizar a las mujeres, mejorar su condición de vida y reducir las desigualdades (Alba sud, 2017, p. 2), en tanto el desarrollo local “implica la recuperación y revalorización de las particularidades, potencialidades e identidades territoriales, se convierte en un instrumento eficaz de gestión

los territorios y las identidades” (Massolo, 2006, p. 6).

La teoría del feminismo rural se superpone al turismo feminista. Esta teoría se fundamenta en las experiencias de mujeres y su trabajo es los espacios rurales y la discriminación por diversos motivos. El feminismo rural “reivindica el derecho a ser ciudadanas con participación plena en los espacios de la vida pública a nivel local, regional y nacional en defensa de ellas mismas, sus familias, comunidades y territorios” (Red Nacional de Promotoras Rurales [RedePar], 2022, p. 3). La Red Nacional de Promotoras y Asesoras Rurales define el feminismo rural como “una visión ideológica formulada y asumida por las integrantes de la red que reivindica los derechos de las mujeres rurales, campesinas, indígenas y mestizas, en relación con la equidad de género y la dignificación de su vida” (párr. 1). El feminismo rural es un movimiento diverso que ha sido impulsado por mujeres de diferentes disciplinas y que han aportado ideas desde sus experiencias en las luchas sociales; en esta línea están los trabajos de la organización de mujeres RedPAR (2022), de Eslava (2012), Muñoz (2019), y Sánchez (2021), **que** coinciden en la defensa de los derechos de las mujeres rurales, el empoderamiento y reconocimiento de sus aportes a la transformación de espacios rurales.

A nivel local se han realizado importantes estudios sobre la realidad de la mujeres rurales en el VII Informe Nacional Clara González “Situación de la Mujer en Panamá 2014-2016; en este documento se evalúa el avance en la implementación de política, legislación y seguimiento a compromisos adquiridos; y retos del país para lograr la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres. Este informe contiene una sección dedicada a la Mujer y Ambiente en el que se hace una evaluación de las experiencias de programas de emprendimiento y desarrollo sostenible con participación de la Mujer. Se plantea la necesidad de divulgar las buenas prácticas ambientales desarrolladas en el país y emprendimientos verdes que generan mujeres, en especial las mujeres rurales e indígenas

(2014 -2016, 117). Años más tarde se presenta la Agenda Económica de las Mujeres rurales en Panamá, con un enfoque de derechos humanos que busca reducir las brechas y promover el empoderamiento de las mujeres rurales (2023), aunque estos estudios hacen un acercamiento a la situación de las mujeres, no permiten ubicar las experiencias concretas en el turismo rural porque no profundizan en este sector, en consecuencia, persiste la preocupación por la despoblación de territorios rurales en Panamá debido a la falta de empleo, fenómeno que no es reciente, sino que tuvo sus inicios a finales del siglo XX (López, 2020, p.1). Algunas de las acciones del gobierno para frenar estos movimientos migratorios es el proyecto Fortalecimiento del Desarrollo Rural por medio del Agroturismo (Proagrotur), su objetivo es otorgar supervisión técnica y asesoramiento en materia agropecuaria y turística para el beneficio de los productores (Mida, 2024). Otro aporte importante es la sanción de la Ley N°240 que regula el agroturismo en Panamá. Estas iniciativas fortalecen las comunidades del interior del país y estimulan la generación de beneficios e ingresos económicos.

El turismo rural es una actividad reciente en Panamá que inicia en el siglo XXI sin una regulación política estatal y estuvo marcada por el protagonismo de hombres y mujeres (López, 2020, p. 2). Sin embargo, no hay datos oficiales que permitan establecer la relación entre la actividad turística y el empoderamiento de las mujeres rurales. La carencia de información respecto a la participación de las mujeres en proyectos turísticos rurales motivó el desarrollo de esta investigación; cuyo objetivo propuesto es promover la visibilidad de las mujeres en el turismo, resaltando sus contribuciones y fomentando la igualdad de oportunidades. La importancia de esta investigación radicó en la necesidad de conocer la situación, contribución, y beneficio de las mujeres en el sector turístico. Así mismo, la información recabada podría contribuir a desarrollar políticas que aborden los desafíos de las mujeres en el turismo.



Dadas las consideraciones anteriores, este estudio se dividió en dos partes. La primera consistió en una revisión de la literatura en la que se analizó la importancia de la teoría del feminismo rural y los aportes de las mujeres en esta transformación; también se realizó un análisis de informes gubernamentales sobre la realidad social de las mujeres en Panamá.

En la segunda parte se exponen las características de las mujeres y las actividades que estas desempeñan en los proyectos, concretamente en fincas agroturísticas. Para ello se estructuró un cuestionario y se aplicó a propietarias de proyectos turísticos localizados en Panamá (Finca Agroturística la Locha), Panamá Oeste (Ecogranja el Paraíso) y Herrera (El Huerto de Papanino, Finca Buena Vista y Finca Agroturística el Paraíso Encontrado); las respuestas de las participantes permitieron hacer un análisis de las características de las mujeres rurales propietarias y la gestión del turismo rural.

Materiales y Métodos

Diseño mixto, enfoque descriptivo dado que se realizó una descripción de la realidad social y económica de las mujeres y sus emprendimientos en el sector turístico rural en Panamá. Para este estudio se solicitó el apoyo del Ministerio de Desarrollo Agropecuario (MIDA) a través de la Coordinación Nacional de Agroturismo, encargada de los programas y proyectos de emprendimientos rurales, a quienes se les facilitó el cuestionario y fue la institución (MIDA) la que envió directamente a sus enlaces de proyectos, es decir, que ésta no facilitó la información sino que de acuerdo a la base de datos que ellos tienen de las fincas certificadas enviaron el cuestionario, se desconoce a cuántos emprendimientos turísticos se envió, se hizo la observación que debían ser mujeres las propietarias y se obtuvo respuesta de cinco representantes de proyectos rurales.

El cuestionario se aplicó entre julio y septiembre de 2022. Las preguntas estaban relacionadas a las características del emprendimiento (nombre, ubicación, antigüedad, forma

jurídica, fuentes de financiación, cantidad de propietarias, cantidad de mujeres que trabajan en el negocio, productos que se comercializan, tipos de productos y servicios que se desarrollan), datos de la persona entrevistada (sexo, edad, estado civil, nivel de escolaridad, cantidad de hijos, dependientes económicos, funciones dentro del negocio, dedicación previa al negocio, otras fuentes de ingreso, miembros de la familia que participan en el negocio, motivación para este emprendimiento, retos que ha enfrentado, estrategias de promoción, etc.) el objetivo del cuestionario era recopilar información valiosa de las experiencias, desafíos y oportunidades en el sector turístico, esto nos daría perspectivas sobre las barreras que enfrentan, las oportunidades que han aprovechado, su percepción sobre la participación de la mujer en el turismo rural y sugerencias para mejorar la gestión de los emprendimientos. Se estructuró con preguntas abiertas y cerradas aplicadas a las lideresas de los proyectos, sustentada desde una perspectiva teórica del feminismo rural que “abre nuevas posibilidades, abarca y hace posible el reconocimiento, valorar al fin todas esas vidas, trabajos y saberes que han permanecido a la sombra” (Sánchez, 2021, p. 8).

El reducido tamaño de la muestra objeto de este estudio no implica que los datos no sean confiables, de momento se desconoce cuántos proyectos turísticos en Panamá son liderizados por mujeres, para desarrollar este estudio se solicitó información a la Autoridad del Turismo de Panamá, al Ministerio de Desarrollo Agropecuario y al Ministerio de la Mujer y ofrecen datos ya que no tienen estadísticas de proyectos desarrollados por mujeres.

Resultados y Discusión

1. Perfil sociodemográfico de las mujeres líderes en emprendimientos turísticos rurales.

Se identificó con la letra M a mujer y con números los proyectos: Finca Agroturística la Locha (M.1), en El Huerto de Papanino (M.2), Ecogranja el Paraíso (M.3), Finca Buena Vista (M. 4) y Finca Agroturística el Paraíso Encontrado (M.5). Las edades de las mujeres emprendedoras oscilan entre 41 y los 62 años. Tres son casadas, una está en unión libre y una mujer es viuda. En cuanto a la relación con los estudios universitarios cuatro de las mujeres tienen estudios completos y una no ha culminado. Respecto a la composición familiar, las cinco participantes eran madres y tenían hijos e hijas mayores y menores de edad y además adultos mayores que dependen económicamente de ellas. Las mujeres reconocen que llevan el rol de emprendedoras, madres, esposas y amas de casa. La mujer viuda es la mayor de todas y sigue realizando las labores de administradora, no tiene dependientes económicos; señaló que no recibe ayuda de familiares en el negocio y contrata a terceros para las tareas de la finca. Las otras cuatro mujeres manifestaron que son las encargadas de los negocios turísticos y reciben apoyo de sus esposos, hijos e hijas; comentaron que antes de tomar la decisión de emprender un negocio propio tres de ellas trabajaban en empresas privadas, una en institución pública y otra ama de casa (Ver Tabla 1).

**Tabla 1.**

Perfil de las mujeres emprendedoras de los proyectos turísticos rurales en las provincias de Panamá, Panamá Oeste y Herrera, entre julio y septiembre 2022

	M1	M2	M3	M4	M5
Edad	54	46	41	54	62
Estado civil	Casada	Casada	Casada	Unión libre	Viuda
Universidad	Culminó	No culminó	Culminó	Culminó	Culminó
Descendientes	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Dependientes	Sí	Sí	Sí	Sí	No

Nota: la tabla presenta aspectos de interés social de las mujeres emprendedoras de proyectos turísticos rurales.

2. Características de los emprendimientos de mujeres rurales.

En la Tabla 2 se puede apreciar la información sobre los emprendimientos y sus características. Las cinco mujeres participantes afirman que sus proyectos están financiados con recursos propios; tres de los proyectos turísticos estudiados tienen entre uno y cinco años de operación, hay de un año y de uno con más de cinco años de estar operando. Las mujeres

(M.1, M.3 y M.5) señalan que el negocio está en su residencia, otra comenta (M.2) que lo tiene cerca de su residencia y la última (M.5) indica que su negocio está lejos de donde vive. En relación con la cantidad de propietarios, las mujeres de los proyectos 1, 3 y 4 indican que el negocio tiene más de un propietario mientras que las mujeres 2 y 5 son las únicas propietarias. En cuanto a la constitución los emprendimientos dos no tienen personería jurídica (M.1 y M5) el resto es persona natural (M.2, M.3 y M.4).

Aunque este estudio se enfocó en las lideresas de los proyectos, era relevante conocer la cantidad de mujeres que formaban parte de cada proyecto; en el caso de la Finca Agroturística la Locha (Panamá), en El Huerto de Papanino (Herrera) y en la Finca Agroturística el Paraíso Encontrado (Panamá Oeste) trabajan de una a tres mujeres y en

Ecogranja el Paraíso (Herrera) y en la Finca Buena Vista (Herrera) laboran de cuatro a seis mujeres.

En cuanto al rol las mujeres en el negocio estas indicaron ser las administradoras, tres manifiestan tener otras fuentes de ingresos, las otras dos indican que dependen de lo que genere el negocio. Respecto al acceso de financiamiento las mujeres de los proyectos 1, 2 y 3 manifestaron no tener acceso, las mujeres 4 y 5 si tienen posibilidades de financiación para el negocio.

En lo que se refiere a la vinculación de las mujeres con otros proyectos a través de asociaciones y/o organizaciones, solamente la mujer (2) forma parte de una agrupación. Para conocer el proceso de aprendizaje de las mujeres participantes se les preguntó cómo adquirió los conocimientos para desarrollar la actividad y cuatro de las cinco mujeres respondieron que son autodidactas y que han contado con cursos de capacitación de las instituciones públicas.

Tabla 2.

Características de las empresas lideradas por mujeres emprendedoras en las provincias de Panamá, Panamá Oeste y Herrera, entre julio y septiembre 2022

Proyecto	M1	M2	M3	M4	M5
Ubicación	En la casa	Cerca de casa	Lejos de la casa	lejos de la casa	En la casa
Antigüedad (años)	1 a 5	1 a 5	menos de 1	1 a 5	más de 5
Cantidad de propietarios	1+	1	1+	1+	1
Personería Jurídica	No tiene	Natural	Natural	Natural	No tiene
Otros ingresos	Sí	No	No	Sí	Sí

Nota: esta tabla muestra las similitudes y diferencias de cada uno de los emprendimientos.



3. Contribución de las mujeres en los proyectos turísticos rurales

Las fincas agroturísticas administradas por las participantes de este estudio se caracterizan por la variedad de actividades como la fabricación de chocolate artesanal, la joyería, las artesanías en tela, la comercialización de frutas y productos derivados de estas, la leche de vaca y sus derivados y la venta de huevos. La oferta turística de igual manera es diversa (Ver Tabla 3). Los emprendimientos han recibido apoyo de algunas instituciones públicas (Ministerio de Desarrollo Agropecuario, Universidad de Panamá, Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano, Autoridad del Turismo, Mi Ambiente, Ministerio de Comercio e Industrias) y los programas Mujer Agroempresadora y Proagrotur (MIDA – ATP) han impactado positivamente sus emprendimientos. Pese al trabajo que realizan, no se han dado cambios significativos ya que la mujer continúa llevando doble rol tanto en el trabajo como en la casa ni tampoco se le ha dado el reconocimiento a la labor que estas realizan dentro de sus territorios.

Tabla 3.

Actividades agroturísticas que se realizan en los emprendimientos de mujeres

Mujer	Nombre del proyecto	Ubicación	Actividades
1	Finca Agroturística La Locha	Panamá	Realización de eventos, Cultivo de plantas, Talleres artesanales
2	El Huerto de Papanino	Herrera	Observación de aves, observación de flora y fauna, Caminata/montañismo/senderismo, canopy, ordeño, estudios e investigación, alimentación a animales, cultivo de plantas
3	EcoGranja El Paraíso	Herrera	Observación de aves, observación de flora y fauna, caminata/montañismo/senderismo, cultivo de plantas
4	Finca Buena Vista	Herrera	Observación de flora y fauna, salud, cultivo de plantas, talleres artesanales
5	Finca Agroturística El Paraíso Encontrado	Panamá Oeste	Observación de aves, observación de flora y fauna, estudios e investigación

4. Experiencias y desafíos que enfrentan las mujeres rurales en proyectos turísticos.

La principal motivación que condujo a las mujeres hacia el camino del emprendimiento fue la independencia laboral, sin embargo, existen otras motivaciones como la necesidad de un trabajo frente al desempleo, el interés de aprovechar el talento creativo y ganar más dinero. Se quiso conocer la apreciación de estas mujeres frente a la valoración de su trabajo, dos de estas respondieron que no se valora la participación de la mujer en las actividades turísticas en áreas rurales, las mujeres de los proyectos 3, 4 y 5 consideran que sí se valora la participación.

Este estudio indagó sobre las dificultades que enfrentan las mujeres en el desarrollo de sus emprendimientos, afirman que es complicado para ellas hacer el balance entre el trabajo y la familia, la falta de experiencia en el mercado ha sido un gran obstáculo; los problemas financieros, la dificultad en el manejo de empleados, el acceso limitado a los programas de gobierno, la falta de respaldo externo, falta de apoyo familiar y la burocracia que conlleva iniciar un negocio.

Esta situación refleja la falta de empleo rural y la determinación de no abandonar sus territorios a sabiendas de los obstáculos que conlleva el desarrollo de emprendimientos. La mujer no goza de libertad salarial puesto que los ingresos recibidos en el proyecto son reinvertidos y utilizados en las necesidades del hogar, esto limita la oportunidad de desarrollarse profesionalmente, costearse capacitaciones, incluso de viajar para compartir experiencias. A continuación, se exponen las opiniones de las participantes con la finalidad de que se conozca su realidad desde su propia voz, se les preguntó por los aspectos que de acuerdo con su experiencia son necesarios para fortalecer sus emprendimientos:

M.1 *“Es importante dar promoción de los servicios que ofrecen las diferentes instituciones que apoyan el emprendimiento femenino”*



M.2 *“Necesitamos más apoyo económico sin tanta burocracia”*

M.3 *“Hacen falta incentivos, capacitación, facilidades con respecto a la familia, apoyo económico, etc. Nada es fácil, toca sacrificarse mucho y muchas veces sin apoyo ni moral ni económico”*

M.4 *“Recomiendo las Alianzas que involucren a mujeres en participar mejorar comunidad y/o cooperativas comunitarias. Acompañamiento en el proceso”*

M.5 *“Importante la capacitación que generen conciencia de la importancia de emprender sus propios negocios. en realidad, a este tema hay que dedicarle mayores esfuerzos para alcanzar objetivos. las jóvenes emigran y se educan y no regresan al trabajo de campo, se necesita un estudio profundo y pormenorizado de esta realidad”.*

Se percibe un estado de soledad en el desarrollo de estos emprendimientos porque no cuentan con el acompañamiento de mujeres líderes referentes en proyectos similares, carecen de una formación específica y capacitación lo que a la postre debilita la gestión. Urge aplicarles estrategias efectivas para que las mujeres se capaciten, tomen decisiones y gocen de autonomía económica. La creación de redes de apoyo nacional e internacional contribuyen a crear espacios de intercambios de experiencias y conocer referentes importantes en el desarrollo de proyectos rurales. Las instituciones de gobierno que apoyan estos emprendimientos deben enfocarse en las necesidades específicas dentro y fuera del negocio y diseñar programas que resuelvan las necesidades, potenciar sus habilidades, preservar sus tradiciones y promover los proyectos rurales. Se identificó que la falta de promoción es una debilidad; las participantes no saben cómo exportar sus iniciativas, la migración de las mujeres frente a la falta de empleos representa una amenaza, esta situación amerita un análisis FODA realizado por las instituciones de gobierno que desarrollan proyectos de interés social.

La migración rural de mujeres. Debilidades, desafíos y oportunidades de los emprendimientos turísticos rurales.

Los espacios rurales dentro del territorio panameño han experimentado importantes transformaciones socioeconómicas, en 1950 la proporción de población rural era de 65% y en 2015 bajó a 33%. Esta crisis se atribuye a las “migraciones internas hacia las ciudades por necesidad económica, atracción por los modos de vida urbanos, y la mecanización y modernización de los procesos de producción agrícola que llevan a una concentración de la propiedad de la tierra en grandes fincas” (Pitti et al, 2021). En tanto, un estudio de CEPAL sobre los espacios rurales concluye que Panamá al igual que en América Latina y el Caribe, la población rural migra hacia los espacios urbanos y la población que permanece arraigada presenta baja escolaridad, menos accesibilidad física, la mujer tiene menos participación en la vida laboral en comparación con hombres y mujeres del resto del país (2023, p. 197).

“Las migraciones internas constituyen el más significativo componente en la dinámica del proceso e intercambio urbano-rural; más aún, si se considera a la migración como una respuesta social a las desigualdades que caracterizan al campo y a la ciudad” (Altamirano, 1983, 543). Con referencia a lo anterior, surge la pregunta ¿cómo evitar la migración de mujeres de las áreas rurales? Para evitar que las mujeres abandonen los espacios rurales, deben tener cubiertas al menos dos necesidades: el acceso a los servicios básicos y las posibilidades de desarrollo profesional (Ceder, 2021). Para atender estas necesidades básicas es fundamental estudiar la vida de las mujeres rurales, implica un diagnóstico participativo para conocer las necesidades, demandas, intereses, potencialidades, obstáculos y oportunidades de acceso a recursos, servicios, derechos y espacios de decisión. De los resultados que arroje este diagnóstico podrán diseñarse e implementarse políticas públicas y programas que respondan a las necesidades específicas de las mujeres rurales en los emprendimientos turísticos.



La presente investigación evidenció que la falta de capacitación y la participación en redes comunitarias son debilidades de los emprendimientos femeninos. Esta realidad es consistente con lo que María B. Giraud de la Red Mujeres Rurales afirma: “Las mujeres rurales se ven más afectadas por la desigualdad en el acceso a recursos naturales y económicos tales como, el agua, el control de la tierra, acceso al crédito, la capacitación y la tecnología, también en espacios de socialización y participación” (Filo. news, 2020).

La Organización Mundial del Trabajo (OMT) respecto a la igualdad de género en el sector rural considera que las mujeres que se desempeñan laboralmente en la ruralidad frecuentemente son consideradas y tratadas como ciudadanas de segunda categoría. Y aunque no cuenten con la valorización de su trabajo, realizan una importante contribución socioeconómica que aportan al bienestar de sus hogares y comunidades (2012).

En Panamá son escasos los diagnósticos comunitarios que reflejen la realidad de las mujeres en consecuencia, se desconocen aspectos importantes sobre los cambios que ocurren en los espacios rurales y contribuye a invisibilizar el trabajo de las mujeres, frente a esa situación es necesario visibilizar y valorar el trabajo doméstico y las labores que realizan las mujeres tanto en el ámbito familiar como en el comunitario. De acuerdo con la red de mujeres rurales “la visibilización es crucial, la acción colectiva de esta red está orientada a impulsar vínculos públicos y privados desde tres ejes: Conectividad, educación y capacitación; el Desarrollo local, la infraestructura y el financiamiento; las Buenas Prácticas, el cuidado ambiental y el Cambio Climático” (2020).

La amenaza de la migración de mujeres del interior del país hacia la ciudad no garantiza mejor condición laboral, al contrario, se exponen a ambientes de explotación, esto es consistente con lo que indica un estudio realizado en Perú y que afirma que las mujeres:

Son empujadas por una tierra que no produce lo necesario para vivir y que, por el contrario, exige una inversión con la que la familia no cuenta, además de la pobreza



que las golpea duramente, miles de adolescentes dejan cada año sus núcleos familiares y escuelas, en busca de mejores oportunidades (Alvarado, 2010)

Discusión:

Tal como lo señalan Vizcaíno et al (2016), “se requiere de la colaboración interinstitucional para constatar las problemáticas en los diferentes contextos socioculturales con el propósito de identificar las estrategias que contribuyan a la igualdad de oportunidades y al empoderamiento de las mujeres en el turismo” (498). Se requiere de voluntad política y trabajo en equipo que integre el enfoque de género en los emprendimientos turísticos rurales. Según los resultados de esta investigación, ha habido interés gubernamental en impulsar emprendimientos rurales, pero no se ha considerado la participación de las mujeres en las políticas de desarrollo de los gobiernos, por otro lado, es escaso el presupuesto que se destina a la producción de investigaciones y las pocas las acciones encaminadas a generar empleos en territorios rurales. En este mismo sentido, el principal obstáculo que encontró esta investigación fue la carencia de datos oficiales actualizados, el país no dispone de una base de datos oficial de los programas y proyectos que involucren a mujeres emprendedoras. Es evidente entonces que los programas que se han desarrollado no están enfocados en empoderar a las mujeres, están diseñados para que los propietarios de tierras aprovechen los recursos, ejemplo de esto es Proagrotur en el que los beneficios van dirigidos a los emprendimientos que están operando y que entre sus actividades están incluidas las prácticas agrícolas y turísticas, se observa claramente, que de este programa están excluidas las mujeres que no son propietarias de terrenos esto contribuye a extender la cadena de dependencia económica.

Los emprendimientos turísticos rurales requieren de la ayuda del gobierno, deben desarrollarse programas que permitan que las mujeres puedan integrarse y fortalecerse. Puede evaluarse la figura de cooperativas comunales administradas por ellas, todas son mujeres con

formación universitaria, son fortalezas que pueden aprovecharse. De acuerdo con la Red Nacional de Promotoras Rurales el éxito del grupo se debe a la organización y al trabajo en equipo, trabajar en redes fortalece la capacidad de atender los desafíos. Existen programas de capacitaciones como el Centro de Capacitación ONU Mujeres, esta organización considera que la capacitación es fundamental dentro del proceso de transformación; Mujer para la Mujer, se especializan en capacitaciones enfocadas en la cohesión social; DANA + su pilar fundamental es la igualdad de género y Pro-Mujer se enfoca en fortalecer habilidades personales y liderazgo. Es necesario vincular a las mujeres con otros grupos y permitirles el acceso a otros ámbitos.

Conclusiones:

En los proyectos estudiados las líderes son mujeres de mediana edad, que cuentan con el apoyo de hijos e hijas jóvenes y sus esposos, esto podría garantizar la continuidad del emprendimiento. El nivel educativo universitario representa una ventaja para el manejo administrativo del negocio, aunque el tiempo dedicado al negocio es limitado por el compromiso de crianza de los hijos e hijas menores y con los cuidados que requieren los adultos mayores, aunado a la carga que reciben las mujeres que dependen económicamente del negocio, puede ejercer presión y causar frustración si no se obtienen los resultados esperados a mediano plazo, más aún cuando no acceden a financiamiento. En los nombres de los proyectos no se escucha la voz femenina, por el contrario, se identifican con nombres masculinos.

La mayoría de las mujeres coinciden en que una de las mayores dificultades a las que se enfrentan es la falta de experiencia por lo que requieren capacitación para conocer el mercado, potenciar habilidades y requieren apoyo para promocionar sus productos y servicios. El Informe Clara González, “Situación de la Mujer en Panamá” 2014-2016, consolida la fotografía del estado de situación de las mujeres en el país, así como el grado de



avance en la implementación de políticas, legislación y seguimiento a compromisos asumidos en materia de Derechos Humanos desde y para las mujeres.

Otros estudios de relevancia: Política Nacional de Igual de Género en Ciencia, Tecnología e innovación de la República de Panamá 2040 y su Plan de Acción 2023 – 2025 cuyos objetivos es promover la igualdad de género; Ley N° 240 de 2021 que regula el agroturismo en Panamá; La Agenda Económica de Mujeres Rurales (AEMR), iniciativa liderada por el Ministerio de la Mujer en alianza con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y CAF -Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe.

Referencias Bibliográficas

Agenda Económica de las Mujeres Rurales de Panamá (2023). PNUD-Ministerio de la Mujer. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-12/undp-pa-agenda-economica-mujeres-rurales.pdf>

Altamirano, T. (1983). Migración y estrategias de supervivencia de origen rural entre los campesinos de la ciudad. <https://books.openedition.org/ifea/2261?lang=es>

Alvarado B. (2010). *Del campo a la ciudad: experiencias sobre migración y trabajo doméstico en adolescentes rurales*. Revista venezolana estudios de la mujer. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012010000200007

Ceder. (2021). Estrategia de emprendimiento de la mujer rural. En los ámbitos agrarios y agroalimentario. <https://cedermerindades.com/es/noticias/estrategia-de-emprendimiento-de-la-mujer-rural>

CEPAL (2023). Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe. Hacia una medición y caracterización renovada de los espacios rurales <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/21207c48-2deb-4710-a291-37b41f387842/content>



- DANA (2023). Un proyecto para promover el acceso de mujeres al mundo laboral y reducir las desigualdades de género. <https://proyctohombre.es/articulos/dana-un-proyecto-para-promover-el-acceso-de-mujeres-al-mundo-laboral-y-reducir-las-desigualdades-de-genero/>
- Eslava, R. (2012). Cuadernos de Feminismo Rural. <file:///C:/Users/dalbis.garcia/Downloads/Cuadernos-del-Feminismo-Rural.pdf>
- Giraudó, M. (2020). *Día internacional de las mujeres rurales: la importancia de visibilizar su labor/Entrevistado por Kathia Appelhans*. Revista Filo. news. <https://www.filo.news/Dia-Internacional-de-las-Mujeres-Rurales-la-importancia-de-visibilizar-su-labor-l202010150001.html>
- Informe VII Clara González “Situación de la Mujer en Panamá” 2014 -2016. <file:///C:/Users/dalbis.garcia/Downloads/dec484ffea4c4753a7874558f5af720fa13a91f77ca27aedb05c67690be0465a.pdf>
- Ley 240. Regula la actividad del agroturismo en Panamá. (6 de octubre de 2021). l_240_2021_agrario-1.pdf
- López, H. (2020). Turismo rural/Agroturismo en Panamá. Siglo XXI. turismo-rural-agroturismo-en-panama.-siglo-xxi_humberto-lopez.pdf
- Massolo, A. (2006). El Desarrollo local en la perspectiva de género. Revista Agricultura, Sociedad y Desarrollo <https://www.scielo.org.mx/pdf/asd/v3n1/v3n1a1.pdf>. Pág. 1-18
- Mida – ATP. Programa Proagrotur (2024). <https://mida.gob.pa/proagrotur/>
- Mujer para la Mujer (s/f). Que la esperanza alimente nuestra lucha por lograr un mundo más humano. <https://www.mpm.org.mx/areas/capacitacion.php>
- OMT. (2012). La igualdad del género en el sector rural: un desafío siempre presente. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_174885/lang--es/index.htm
- ONU Mujeres (s/f). Formación y desarrollo de capacidades en igualdad de género y empoderamiento de las mujeres. <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/capacity-development-and-training>



- Pittí, A., Gaudin, Y., Hess, S. (2021). Caracterización de los espacios rurales en Panamá a partir de estadísticas nacionales. Pág. 21, 22.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/11bd6626-1426-46bf-a1fe-4cba3d3ac9ba/content>
- Pro-Mujer (s/f). Creando oportunidades de desarrollo de habilidades para las mujeres.
<https://promujer.org/portal/desarrollo-de-habilidades/>
- Red Nacional de Promotoras y Asesoras Rurales. (2022). Feminismo rural.
<https://redpar.org.mx/feminismo-rural/>
- Sánchez, M. (2021). Por un feminismo de hermanas tierra.
<https://maria-sanchez.es/por-un-feminismo-de-hermanas-de-tierra-3>
- Vizcaíno Suárez, L. P., Serrano Barquín, R., Cruz Jiménez, G., & Pastor Alfonso, M. J. (2016). Teorías y métodos en la investigación sobre turismo, género y mujeres en Iberoamérica: un análisis bibliográfico. Cuadernos de Turismo, (38), 485-501.
[39848506020.pdf](https://doi.org/10.15359/cuadernosdeturismo.38.485-501)



Competencias socioemocionales y riesgo social en la educación rural

Socio-emotional skills and social risk in rural education

Óscar Emilio Sarmiento Reyes

Universidad del Sinú. Montería, Colombia.

oscarsa8@hotmail.com <https://orcid.org/0009-0000-2739-9363>

Autor de correspondencia: oscarsar27@gmail.com

Fecha de recepción: 15/03/2024

Fecha de recepción: 30/05/2024

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5341>

Resumen

El propósito central de este ejercicio de revisión es, identificar las estrategias pedagógicas basadas en competencias socioemocionales para su aplicación en población rural de alto riesgo social. La importancia de este ejercicio es la aproximación a los autores que han tratado el tema de las problemáticas de bajo desempeño en población rural afectada por condiciones de pobreza estructural. Con base en una estructura metodológica basada en el modelo epistémico estructuralismo, el paradigma sociocrítico y el método del análisis crítico del discurso se hizo una revisión documental de más de 50 textos, sobre el tema de las competencias socioemocionales, agrupadas en una matriz que recogió de los autores identificados los siguientes aspectos: problemática socioeducativa, tipo de estrategia y resultados obtenidos. Los resultados obtenidos en este ejercicio fueron los siguientes: aunque el riesgo social es común en zonas rurales de pobreza estructural, las competencias socioemocionales tienen distintas manifestaciones. La diversidad de ritmos e intereses de aprendizaje están asociados a las competencias socioemocionales.

Palabras clave: Competencias sociales, aprendizaje socioemocional, adaptación social, población rural, sociología rural

Abstract

The central purpose of this review exercise is to identify pedagogical strategies based on socio-emotional competencies for their application in rural populations at high social risk. The importance of this exercise is the approach to the authors who have addressed the issue of low performance problems in rural populations affected by structural poverty conditions. Based on a methodological structure based on the structuralism epistemic model, the socio-critical paradigm and the method of critical discourse analysis, a documentary review of more than 50 texts was carried out, on the topic of socio-emotional competencies, grouped in a matrix that collected from the authors identified the following aspects: socio-educational problems, type of strategy and results obtained. The results obtained in this exercise were the following: although social risk is common in rural areas of structural poverty, socio-emotional competencies have different manifestations. The diversity of learning rhythms and interests are associated with socio-emotional competencies.

Keywords: Rural population, rural sociology, social competencies, socio-emotional learning, social adaptation.

Introducción

El tema de las competencias socioemocionales, surgidas de los estudios neuropsicológicos de Goleman (2012), constituye el núcleo epistémico de esta propuesta que explora la problemática educativa alrededor de una educación integral, afectada por una concepción instrumental y neoliberal de la educación, la cual a raíz del desmesurado interés dado a los dos primeros saberes básicos en las pruebas externas, como las Saber y las PISA¹-

¹ Las pruebas PISA, son organizadas por la Organización para la cooperación y el desarrollo económico - OCDE- y se centra en una concepción del pensamiento y la lectura críticas, basadas en los puntajes que alcanzan los estudiantes en el saber conocer y el saber hacer de acuerdo a un contexto que se resuelve en el texto (Morales, 2018). PISA es el acrónimo en castellano de Pruebas Internacionales para la evaluación de estudiantes.

enfocadas sólo en el saber conocer y saber hacer ha menoscabado la importancia del saber convivir y el saber estar con los otros, descartando la importancia del manejo de las emociones como un saber importante para alcanzar un desarrollo humano integral, educativamente hablando.

Autores como Chaca-Oliveros & Contreras-Tito (2021) y Buxarais (2013), se refieren a este tipo de conocimientos y capacidades como habilidades blandas, las cuales han demostrado criterios de eficiencia con un peso específico pensando más para las utilidades económicas según Abad (2022). Teniendo en cuenta lo anterior, esta revisión se plantea desde una perspectiva de la investigación documental, el análisis de las estrategias de tipo socioemocional, conocer cómo plantea y planea pedagógicamente competencias como: el diálogo asertivo, el autocontrol y la consciencia emocional.

Desde el punto de vista socioemocional, una educación integral presenta dos aristas de análisis en esta problemática: una epistémica por el enfoque neoliberal que busca desarrollar competencias cognitivas expresadas en las pruebas Saber y PISA – nacionales y globales respectivamente – que enfatizan en el saber conocer y el saber hacer, descuidando la evolución psicológica. Y esta es la segunda cara del problema: desconocer en el sistema educativo y por ende en la administración del mismo, la dimensión humana del educando como ser psicológico diverso. En los establecimientos educativos públicos que son la opción de formación por excelencia en las zonas rurales de América Latina, los estudiantes viven unas condiciones socioeconómicas y culturales que destruyen el principal activo psicológico del educando: la motivación (Reina & Lara, 2020).

Lo anterior se debe a que, un estudiante como complejidad psicológica emocional y cognitiva, además de cultural, social, política y económica enfrenta unas situaciones que tienden a coartar sus proyectos de vida: en primer lugar, la distancia que debe cubrir un niño en la ruralidad para asistir a la escuela caminando más de dos kilómetros por unas vías terciarias en mal estado que el invierno convierte en lodazales los caminos (Eljach, 2021). Además de eso, este estudiante viene de un hogar golpeado por la pobreza estructural y un

conflicto armado – caso de Colombia, Ecuador, Perú o Brasil- bien sea contra fuerzas estatales y para estatales que los desplazan del territorio por la vía armada, o por estar sujetos a condiciones laborales del núcleo familiar que los hace migrar de finca en finca de acuerdo con la exigencia del latifundismo (Molina-Ríos, 2020).

A ello se suman otras herencias globalizadas del mundo urbano como el matoneo y el reclutamiento forzado por actores ilegales, relacionados con el narcotráfico y con dominio de territorio como en Colombia, México y Ecuador (Peña-Guzmán, 2021). Este cúmulo de experiencias invita con fines de tesis doctoral, a hacer una exploración bibliográfica sobre las competencias socioemocionales como estrategia didáctica socioemocional en contextos de la ruralidad, en aquellas zonas de tradición agrícola georreferenciadas en corregimientos y veredas o sus equivalentes en otros lugares de América Latina, como las parroquias y las aldeas.

Ciertos autores consideran a la escuela, como uno de los pilares sociales más importantes para el desarrollo de la sociedad, atendiendo que en esta se dan procesos de instrucción y socialización para que los jóvenes se desenvuelvan en una sociedad más allá de recibir contenidos curriculares, la escuela es un espacio para la construcción de sentidos en diversas perspectivas que se integran para el bienestar integral del educando, alrededor de la vida en sociedad teniendo en cuenta, “una mayor diversidad de perspectivas y de disciplinas que pueden contribuir en el estudio de problemas considerados propios de la Psicología Educativa” (Martín, Rinaudo, & Paoloni, 2019, p. 21). Esta psicología educativa obliga a repensar el lugar e importancia que deben tener las competencias socioemocionales o socioafectivas en el sistema educativo.

Según lo anterior se puede afirmar que, si no se dan de manera efectiva los procesos de relación, convivencia, comunicación y del manejo de competencias socioemocionales, los colapsos de convivencia en el clima escolar serán más frecuentes. El impacto del SarCov2 o Covid 19 en la salud mental y el rendimiento académico, es un ejemplo de la importancia de las competencias socioemocionales. Expertos en el tema han señalado la falta de estrategias

del sistema educativo para hacer frente a los problemas como los surgidos en el período de pandemia, cuyos efectos alteraron significativamente la convivencia, por la falta de alternativas para hacer frente a los problemas de comportamiento originados en el estrés postraumático (Serey & Zúñiga, 2021).

Las visiones efectistas sobre rendimiento académico como un asunto de la dimensión cognitiva logocéntrica, olvidan la importancia del bienestar emocional en los procesos de enseñanza aprendizaje, sobre lo cual en términos pedagógicos se afirma: “la convivencia es básicamente vivir con el otro, aceptarlo y crear un ambiente que permita el desarrollo personal y social que se puede dar y recibir con libertad” (Caicedo et al., 2021, p. 54). Lo citado permite inferir que, la alteración de los ambientes de aprendizaje por una convivencia falta de armonía, no sólo afecta los aprendizajes, sino que se erige en un detonante del abandono escolar. Román (2013) señala que, en América Latina, antes de pandemia, los problemas de convivencia eran la causa del 32% de los casos de abandono escolar.

La pregunta de investigación fue: ¿cómo identificar las estrategias pedagógicas basadas en competencias socioemocionales para su aplicación en población rural de alto riesgo social? Esta pregunta cobra relevancia por su especificidad en la ruralidad si se tiene en cuenta, además, que todos los niños no cuentan con los padres o familiares que le ayuden en su proceso de aprendizaje. La falta de acompañamiento pedagógico y el descuido en el tratamiento adecuado en competencias socioemocionales en la escuela, se suman a la falta de promoción de horarios de estudio y uso del tiempo libre. Esto se debe a la precariedad escolar de los hogares, donde aún prevalece el imaginario de escuela y escolaridad, como un espacio en el cual se aprende a leer y emplear las cuatro operaciones básicas, como ideal suficiente en el mundo campesino cordobés (Eljach, 2021).

Los aspectos socioafectivos que algunos autores desarrollan como competencias o habilidades socioemocionales, son los que se infiere pueden estar afectando el desempeño integral de los educandos, en los resultados escolares en las pruebas externas- Pruebas Saber-del Instituto Colombiano para la Evaluación, ICFES en las cuales, los establecimientos

educativos en regiones rurales del departamento de Córdoba, pasaron de un promedio general antes de la pandemia de 248 a 211 (Corporación Leo Doncel, 2021), situación presentada en muchos establecimientos educativos, por el impacto de la pandemia del Covid 19 - en las prácticas educativas que debieron pasar del nivel presencial, a una educación remota de emergencia (Wainszto, 2021). El propósito general desde el cual se planteó la revisión documental fue, identificar las estrategias pedagógicas basadas en competencias socioemocionales para su aplicación en población rural de alto riesgo social.

Materiales y Métodos

Para establecer el diseño metodológico se tuvieron en cuenta los aportes de Hurtado (2021) en cuanto a la estructura epistemológica para la comprensión de resultados y Cabezas et al. (2020), en la selección de las fuentes bibliográficas. En consecuencia se revisaron más de 50 fuentes bibliográficas. Se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: problemática socioeducativa, tipo de estrategia y resultados obtenidos. El método escogido se inspiró en el modelo epistémico estructuralista, el paradigma sociocrítico y el método del análisis crítico del discurso. Se establecieron los siguientes parámetros de inclusión: obras publicadas entre 2023 y 2017, georreferenciadas en el ámbito de la ruralidad; y como estrategia centrada en las competencias socioemocionales en el sector educativo oficial.

Para orientar las pesquisas de fuentes bibliográficas se trabajó con las siguientes frases de búsqueda: competencias socioemocionales + aprendizaje socioemocional + población rural; sociología rural + competencias socioemocionales + adaptación social; educación rural + aprendizaje socioemocional + adaptación social. Se tuvieron en cuenta que fueran repositorios de universidades, tesis de maestría y doctorado y páginas indexadas como Google Académico, Scielo, Redalyc, Dialnet. Se tuvieron en cuenta como fuentes bibliográficas preferentes, las relacionadas entre 2023 y 2016, con un balance del 70% de

investigaciones con tipo cualitativo, un 15% de tipo mixto y un 15% de tipo cuantitativo, para tener una visión alternativa al de este proyecto de investigación.

Resultados

El primer texto de referencia para orientar esta búsqueda en el medio colombiano, es el documento del Ministerio de Educación Nacional -(MEN, 2022) - *Más y mejor Educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia*, documento estatal diseñado con base en el modelo epistémico estructuralista y con el método de la investigación documental. Constituye un esfuerzo por hacer un enfoque de educación rural reconociendo la importancia de las competencias socioemocionales, con base en los siguientes parámetros: definición de ruralidad y sujeto rural – según la globalización- es decir, más allá de lo agropecuario, esto es, como relación ambientalmente sostenible, por lo cual debe contar con la presencia de educación superior para la diversidad y el bienestar, entendido como el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Gómez & Peña (2023), en el trabajo de grado *Fortalecimiento de las competencias socioemocionales a través del juego de roles en los niños de grado primero de la Escuela Rural Pablo VI*, se enfoca a tratar el desarrollo de competencias socioemocionales para atender a grupos etarios de la primera infancia. Esta investigación desarrollada de acuerdo con un modelo epistémico positivista, descriptivo y no probabilístico identificó un problema en la población rural de Junín, Cundinamarca: la timidez y baja autoestima de los educandos, factores socioemocionales que afectan la convivencia y los aprendizajes. El principal hallazgo de este trabajo, figura en sus conclusiones: la importancia de la lúdica en la construcción de escenarios pedagógicos dirigidos para fortalecer las competencias socioemocionales.



En la Tabla 1 se muestran los autores que han tratado el tema como definición de global de las competencias socioemocionales o las tipologías desde las cuales son referidas de acuerdo con los principios de inclusión. En la cuadrícula, aparecen los autores que han definido las competencias socioemocionales de acuerdo con las lógicas del documento de competencias socioemocionales, o las tipologías desde las cuales son referidas de acuerdo con los principios de inclusión en la propuesta, *Fortalecimiento de las competencias socioemocionales a través del juego de roles en los niños de grado primero de la Escuela Rural Pablo VI*.

Tabla 1.*Temáticas identificadas en trabajos sobre competencias socioemocionales*

Estrategia para la educación de habilidades socioemocionales			
Aspecto	Autores	Tendencia del problema	Técnicas de afrontamiento
Autonocimiento	(Suárez, 2022)García-Pérez (2022); Varo-Millán (2021); (Amiano, Lara, & Heras, 2020);	Estudio de los problemas de baja autoestima y su efecto en la motivación reflejada en bajo desempeño escolar y convivencia, afectación de la identidad.	Video-foro, proyección sociofamiliar, Diálogos con padres de familia, visitas y dinámicas de juegos de roles, juegos didácticos, convivencia.
Autocontrol	(Chamba-Baque, 2023) Chinchilla (2021); Rojas-Guillamón (2021).	Pedagogía sociofamiliar para afrontar problemas de agresividad e indisciplina en que afectan el clima escolar, desde preescolar a la media básica. Manejo de conflictos.	Video-Foro, Taller, Meditación: sobre temáticas que implican el control de emociones propias, el conocer las técnicas de meditación. Convivencia, lúdicas y juegos de roles, títeres
Asertividad	Duncán-Villareal (2022); Abad, Correa, & Toro (2022); Gómez D. C. (2022)	Mejora de las relaciones interpersonales, técnicas para el manejo de conflictos que afectan el clima escolar y la convivencia.	Pedagogía social, foros escolares, actividades lúdicas y simbólicas, video foros, con empleo de las tecnologías de la información y la comunicación por redes sociales.
Autoestima	Suesca-Niño (2021); González	Afrontamiento de los problemas de racismo, bajo	Proceso asistido y luego personal en el cual el estudiante va aceptándose



	& Ramírez (2020); Neira & Parra (2022)	rendimiento conductas autodestructivas: suicidio y drogadicción.	escolar y como un ser perfectible con apoyo de la psicología clínica, la psicología comunitaria y lúdica terapéutica.
Empatía	González-Santa (2023); Reyes (2023); Ortiz, López, & Sánchez (2022).	Trabajo de las competencias socioemocionales para fortalecer empatía y autoestima frente a situaciones de abandono escolar	Estos trabajos de caracterización para generar estrategias de anticipación de la deserción escolar, identificación de perfiles conflictivos para fortalecer procesos de mejora del clima escolar

La revisión de estos autores tuvo como finalidad, identificar la tendencia de las problemática y las tendencias de los autores para hacer el afrontamiento de las situaciones de las situaciones de alto riesgo social que traduce alto riesgo social, de acuerdo con los enfoques metodológicos empleados por los autores para afrontar el problema. Entre los autores de esta tabla – Duncan-Villarreal (2020); Reina & Lara (2020); Martín, Rinaudo, & Paoloni (2019); Palomera et al.(2019); Montoya-Pérez (2018) – que son artículos de revisión de literatura hacen un balance de los enfoques epistemológicos desde los cuales se hacen trabajos de investigación educativa, intervención educativa y construcción de estrategia. La Tabla 2 recopila las tendencias metodológicas de los estudios, dando una muestra de los mismos.

Tabla 2.*Tendencias metodológicas de los trabajos revisados*

Autores	Tendencia metodológica
Abad, Correa, & Toro (2022; MEN (2022); Duncan-Villarreal (2020); UNICEF (2020); Reina & Lara (2020); Martín, Rinaudo, & Paoloni (2019); Palomera et al.(2019); Montoya-Pérez (2018) Silva-Rodríguez & Marín-Hine (2021)	Trabajos basados en el modelo epistémico estructuralista, el paradigma del análisis crítico del discurso y el método de la revisión documental, que buscan establecer políticas públicas y hacer revisión con el fin de lograr un estado del arte o estado de la cuestión.
Gómez (2022); Castillo (2021); Castillo-Saona (2021); Chaca-Oliveros & Contreras-Tito (2021); Chinchilla (2021); Díaz-Castellar (2019); Jara-Henriquez & Jara-Coatt (2018); Gutiérrez-Tapias (2018); Cuadrado-Rocha (2017).	Modelo epistémico positivista, con base en el método hipotético deductivo, el paradigma funcionalista, usualmente confundido con investigaciones cuantitativas son realmente trabajos de investigación o intervención de tipo no probabilísticos con un nivel exploratorio y correlacional.
Suárez (2022); Vives-Osorio (2022); Serey & Zúñiga (2021); Amiano, Lara, & Heras (2020); Ortiz, López, & Sánchez (2022); Guzmán, Perdomo, & Rueda (2022); González & Ramírez (2020); Martín, Rinaudo, & Paoloni (2019).	Trabajos de tipo participativo que van desde el modelo epistémico funcionalista hasta el modelo epistémico pragmático y del pragmatismo sociologista, inspirados en el paradigma sociocrítico y basados el método de la investigación acción, la investigación acción participativa y la teoría fundamentada

La tendencia que se advierte en estos trabajos de intervención son estrategias lúdico pedagógicas como el video foro, los juegos de roles y la pedagogía social inspirada en la pedagogía comunitaria. Otro aspecto importante, está relacionado con las tendencias metodológicas, con la estructura de los trabajos, que es un aspecto poco abordado en la mayoría de los trabajos. En este sentido se pretende explorar, el modelo epistémico, el paradigma, el diseño metodológico y los métodos de investigación más usuales, teniendo en cuenta aspectos cómo: sí se trata de intervención educativa o de investigación educativa. Una de las problemáticas que más se advirtió en el proceso de revisión de la información está

relacionado con la capacidad de los trabajos para generar un nivel teórico o praxiológico en sus reflexiones.

Hay que anotar que muchos de los trabajos revisados aún siguen apegados al canon metodológico de calificar las investigaciones no por una orientación epistemológica sino por el tipo de técnica e instrumentos. Por este motivo, muchos de los trabajos aparecen referenciados como cualitativos, cuantitativos y mixtos. Esto supone un problema no menor en la investigación, que aún sigue apegado a la taxonomía de autores como Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres (2018) y Tamayo (2002 como fue citado en Cabezas, Andrade, & Torres, 2020).

Discusión

El ejercicio realizado en el estado del arte, sobre la manera como los autores han abordado el estudio de las competencias socioemocionales han develado los problemas de estas competencias, lo que permite identificar una serie de regularidades que junto a las identificadas en las tablas 1 y 2 mostradas en páginas anteriores: la primera de ellas, el uso del video foro como un instrumento importante tanto en los procesos de intervención como en los procesos de investigación educativa. Esto puede explicarse en los presupuestos de Muro-Munilla (2022), quien señala que los jóvenes escolares de hoy hacen parte de una cultura de la imagen en movimiento, facilitada por la televisión y las tecnologías audiovisuales de los teléfonos inteligentes.

Otra de las estrategias empleadas fueron la pedagogía social, los juegos de roles y la psicología comunitaria. Esto lo explica Montero (2004 citado por Caicedo, Peña, & Rodríguez, 2021) y es que este tipo de estrategias cobró fuerza en la ruralidad en la búsqueda desde los años 80 de hallar una corriente psicológica que respondiera a las especificidades de América Latina. Entre los trabajos revisados, 17 de los trabajos recurrieron a técnicas grupales y de pedagogía social. Ruíz & Moná (2022) señalan también que la psicología



comunitaria también surge como alternativa a la terapia de grupo que tenía unos costos para los pacientes de áreas rurales, caracterizados por la pobreza estructural.

Este tipo de tendencias también permite comprender porque la mayoría de los autores se enfocan en diseños metodológicos basados en los patrones de elaboración colectiva y gobernanza que es coherente también, con los parámetros de participación comunitaria del decreto 1860 de 1994 y la Ley 115 de 1994, la cual como normativa marco del sistema educativo, establece los procesos de la participación debida e informada. En los trabajos revisados, 14 de ellos – entre ellos los de Suárez (2022); Vives-Osorio (2022); Serey & Zúñiga (2021); Amiano et al. (2020) – optaron por métodos como el de la investigación opción y la investigación acción participación – IAP- que pertenecen a los modelos epistémicos del pragmatismo y el pragmatismo sociologista.

En este orden de ideas, también se entiende como otras técnicas como la convivencia y el taller, que es bastante próximo a las prácticas de aula y a la didáctica son muy populares en los contextos educativos. La convivencia y la psicología comunitaria ayudan a identificar también un continuum metodológico en la praxiología desarrollada alrededor de la intervención educativa y de la investigación educativa, según el estudio de Vives-Osorio, (2022). Pero el problema más sensible de tipo epistemológico encontrado en este estudio del arte es la confusión entre las técnicas e instrumentos de la investigación con la naturaleza de la producción del conocimiento.

Varios de los trabajos revisados, como los de Silva-Rodríguez & Marín-Hine (2021); Jara-Henriquez & Jara-Coatt (2018); Gutiérrez-Tapias (2018); Lara, & Heras (2020); Ortiz, López, & Sánchez (2022) – siguen considerando metodológicamente la investigación como un asunto técnico y no como un ejercicio praxiológico y teórico: este conjunto de autores se refieren al tipo de investigación como cualitativo, cuantitativo y mixto, atendiendo no a un modelo epistémico sino a las técnicas de investigación empleadas, las cuales por razones de validación y falsabilidad pueden combinar lo cuantitativo y lo cualitativo. Hurtado (2021) se refiere a la falta de lugar epistemológico en este tipo de perspectivas.



Por un lugar epistemológico se entiende, “el punto de ubicación del objeto de estudio: la formación ciudadana como un constructo social y cultural” (Lara-Salcedo, 2021, p. 4). En este sentido, se refiere al tipo de criterios filosóficos de la construcción de ciudadanías con capacidades y habilidades en el manejo de las emociones para la convivencia. En lo referente a los conceptos de competencias socioafectivas o socioemocionales de acuerdo con los criterios de autores como Palomera, Briones, & Gómez-Linares (2019); y Montoya-Pérez (2018), la educación de las emociones, apunta a una didáctica de la convivencia que recupera el lugar del ser y de la sociedad en la construcción del conocer, el hacer y el convivir.

Conclusiones

El ejercicio de identificar las estrategias pedagógicas basadas en competencias socioemocionales para su aplicación en población rural de alto riesgo social que fue el propósito central de esta revisión, permitió identificar que las tendencias centrales en la construcción de esquemas didácticos para el desarrollo de las competencias socioemocionales se refieren a técnicas colectivas basadas en las pedagogías sociales. La revisión documental identificó el video foro, la convivencia y el taller. Otras técnicas identificadas fueron los juegos de roles y psicología comunitaria, como constructo epistémico en el cual convergen la pedagogía social, desde el punto de vista de lo colectivo.

El problema epistémico es que los autores todavía siguen apegados a criterios taxonómicos que se refieren a los procesos de investigación e intervención educativa, fijados desde las técnicas e instrumentos y no desde los modelos epistémicos y los paradigmas que son posturas y puntos de vista filosóficos y teóricos sobre los cuales se crean modelos para explicar la realidad. Los hallazgos identificaron como principales modelos epistémicos, el estructuralismo, el positivismo, la fenomenología, el pragmatismo y el pragmatismo sociologista. Se requiere en los siguientes trabajos de investigación, estudiar otras tendencias en el espectro metodológico de los métodos de investigación y la coherencia con el modelo epistémico, la técnica y los instrumentos.

Referencias Bibliográfica

- Abad, B. E., Correa, J. H., & Toro, M. (2022). *Competencias socioemocionales en estudiantes de secundaria de Iberoamérica*. Pereira, Risaralda: Corporación UNIMINUTO – [Tesis de grado] – Enlace: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/18001/1/1.%20Descripci%C3%B3n%20Documento%20Principal.pdf>
- Amiano, M. A., Lara, E. S., & Heras, A. I. (2020). Escuelas rurales de alternancia y cogestión. Un análisis sociolingüístico y etnográfico en la toma de decisiones en el Concejo de administración. *Rev. Brasileña de Lingüística Aplicada.*, vol. 20 (3) 655-692.
- Cabezas, E., Andrade, D., & Torres, J. (2020). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Quito: ESPE.
- Cabrera, T. D., & Palomino, L. M. (2023). Estrategias socioafectivas en la educación básica regular. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación Volumen 7 (N° 27)*. Enero-marzo , 127-142.
- Caicedo, B., Peña, D., & Rodríguez, D. (2021). *Incidencia de la convivencia escolar en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes del Municipio de Jamundí*. Fundación Universitaria Los Libertadores- [Maestría en educación].
- Carvajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello, & A. Furlán, *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (p. 52-81). UNAM.
- Castillo, N. (2021). Aspectos biopsicosociales de la lectura en tiempos de pandemia. *Societas. Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas*, volumen 23 (2), 195-203.
- Castillo-Saona, C. A. (2021). *Acoso escolar e Inteligencia emocional en adolescentes de una institución educativa nacional de Trujillo*. Trujillo, Perú: Universidad Privada Antenor Orrego- [Licenciatura en Psicología].
- Chaca-Oliveros, A., & Contreras-Tito, L. (2021). *Habilidades blandas y desempeño laboral de los trabajadores administrativos en el trabajo remoto*. Escuela de posgrado Huancayo, 2021. Universidad Continental.
- Chamba-Baque, M. A. (2023). *Competencias emocionales para fortalecer la calidad de servicio docente en una unidad educativa de Santo Domingo de los Tsáchilas, 2022* . Piura: Escuela de posgrados Cesar Vallejo- [Maestría en Educación].

- Chinchilla, N. (2021). *Contructo teórico de los patrones de crianza y su planeación en el desarrollo socioemocional de niño y niña en educación preescolar, desde las concepciones de los autores educativos*. Venezuela: UPEL-[Tesis doctoral en educación].
- Congreso República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional
- Corporación Leo Doncel. (2021). *¿Cómo le fue a mi colegio? Municipio de San Pelayo*. Bogotá: Icfes.
- Cuadrado-Rocha, S. (2017). *Análisis descriptivo de la convivencia escolar de 6° y 7° en dos instituciones distritales en barranquilla de carácter mixto y femenino*. Barranquilla: CUC-[Maestría en educación].
- Díaz-Castellar, A. A. (2019). *Análisis de la filosofía, pedagogía y epistemología: Hacia la horizontalidad de la relación docente-estudiante*. Panamá: UMECIT.
- Duncán-Villareal, V. (2022). Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: una revisión de la literatura. *Universidad Valdiziana Vol. 16(3), julio - setiembre*, 131-141.
- Dyeer, W. (1977). *Tus zonas erróneas*. Nueva York: Prentice Hall.
- Eljach, M. (2021). Capítulo 3. La educación en contexto de la crisis humanitaria. En SIEDPCO, *Nuevas humanidades y futuros de la educación. Experiencias Investigativas desde el Bajo Sinú* (pp. 30-35). Lorica: INFOTEP.
- García-Pérez, N. (2022). *Desarrollo de competencias socioemocionales de profesores de educación primaria*. Aguas Caliente, México: Universidad Autónoma de Aguas Caliente- [Doctorado en Investigación Educativa].
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. México DF: Prentice Hall.
- Gómez, A. E., & Peña, S. M. (2023). *Fortalecimiento de las competencias socioemocionales a través del juego de roles en los niños de grado primero de la Escuela Rural Pablo VI*. Bogotá, Colombia: UNAD – [Licenciatura en Pedagogía Infantil].
- Gómez, D. C. (2022). *Las emociones en un contexto escolar*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- González, N., & Ramírez, C. (2020). *Propuesta para la formación de competencias socioemocionales para los estudiantes y los egresados de la maestría en dirección y gestión de Instituciones educativas*. Bogotá: Universidad de la Sabana- [Maestría en dirección y gestión de instituciones educativas].

- González-Cortés, N., & Ramírez-Fierro, C. (2022). *Propuesta para la formación en competencias socioemocionales para los estudiantes y egresados en la maestría en dirección y gestión de instituciones educativas*. Chía: Universidad de la Sabana.
- González-Santa, E. (2023). *Acercamiento a la configuración de la enseñanza de competencias emocionales en la escuela en Colombia a partir de 1990*. Manizales: Universidad de Caldas-Titulación en historia.
- Gutiérrez-Tapias, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con desarrollo emocional y "aprender a aprender". *Tendencias pedagógicas No 31*, 83-96.
- Guzmán, E., Perdomo, S., & Rueda, D. (2022). *Aprendiendo a Sentir: estrategias para el acompañamiento de la educación emocional de los niños y niñas de los cuatro a seis años*. Bogotá: CES-[Maestría en Neurodesarrollo].
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación, las rutas cualitativa, cualitativa y mixta*. México D.F: McGraw Hill.
- Hurtado, J. (16 de Octubre de 2021). *Los modelos epistémicos y la halopraxis*. Obtenido de Webinar Metodología de la investigación UMECIT: <https://drive.google.com/file/d/1wEPrhad8GLDT007HwRcAe9gd8J9beWzq/view>
- Ibarrola, S., Iriarte, C., & Aznárez, M. (2017). Aprendizaje emocional autoconsciente durante procedimientos de mediación en el contexto escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 15 (1), 75-105.
- Jara-Henriquez, M., & Jara-Coatt, P. (2018). Concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes en respuesta a las necesidades educativas especiales de carácter permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 12* (2), 59-77.
- Lara-Salcedo, L. M. (2021). Sentidos y significados de la formación ciudadana en tres escuelas colombianas. *Revista Educación*, vol. 45 (2), 1-19.
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional en la educación universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383.
- Martín, R., Rinaudo, M., & Paoloni, P. V. (2019). *Comunidades. Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje*. Villa María: CIN REUN.
- MEN. (2022). *Más y mejor Educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional- Fondo editorial MEN.

- Molina-Ríos, J. (2020). *La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideograma Paz Territorial*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas-[Tesis doctoral].
- Montoya-Pérez, L. M. (2018). La educación socioemocional en el contexto universitario. *Didactica* 72, 11-17.
- Muro-Munilla, M. Á. (2022). *El análisis del comic. Ensayos de metodología semiótica*. La Rioja, España: Universidad de la Rioja.
- Neira, M., & Parra, L. M. (2022). *Fortaleciendo las habilidades socioemocionales en la niñez media en un Entorno Virtual de Aprendizaje en pospandemia*. Bogotá, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia – [Maestría en Educación].
- Ortiz, M. d., López, C., & Sánchez, R. M. (2022). *Uso de Recursos Educativos Digitales exelearning para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Gallardo del municipio de Suaza*. Suaza, Colombia: Universidad de Cartagena - [Maestría en recursos digitales aplicados a la educación].
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10 (24), 93-117.
- Peña-Guzmán, J. F. (2021). *El conflicto armado de Colombia en cómics: Tanta Sangre Vista, Caminos Condenados, Los Once y Bogotá Zombie*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.
- Peña-Parra, M. (2023). *Estrategias didácticas para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje de la Educación rural Multigrado*. Bogotá: Colombia: Universidad Sergio Arboleda- [Maestría de educación].
- Prieto, B. D. (2019). *El proyecto de vida como estrategia pedagógica para la estimulación y promoción de competencias básicas y socioemocionales en estudiantes de media integral*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda- [Maestría en educación].
- Reina, K. G., & Lara, P. A. (2020). Reflexiones Sobre educación inclusiva en Colombia: estado de la cuestión. *Educación y ciencia, número 24*, 1-16.
- Reyes, C. (2023). Condiciones socioemocionales definidas por las condiciones de aislamiento social en pandemia por Covid 19. *Euritmia, investigación, ciencia y pedagogía vol. 10*, 14-20.
- Rojas-Guillamón, M. (2021). *Relación entre Inteligencia Emocional, Resiliencia y Estrategias para el Manejo de los Conflictos en un Instituto de Enseñanza Secundaria*. Murcia, España: Universidad de Murcia-[Doctorado en Educación].

- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Volumen 11 (2)*, 34-59.
- Ruíz, C., & Moná, M. (2022). *Competencias socioemocionales de los estudiantes del curso de epistemología de la psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, para la promoción de acciones solidarias en pro de enriquecer la comunidad académica*. Bogotá, Colombia: UNAD-[Especialización en pedagogía lúdica].
- Serey, D., & Zúñiga, P. (2021). La convivencia escolar post COVID 19: una propuesta didáctica desde el coaching educativo. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 143-161.
- Silva-Rodríguez, C. E., & Marín-Hine, S. A. (2021). *Unidad didáctica interactiva para el potenciamiento de competencias socioemocionales medidas por las habilidades artísticas*. Bucaramanga: Universidad de Cartagena.
- Suárez, X. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología*, Vol. 40 (2), 879-904.
- Suesca-Niño, L. (2021). *Habilidades Socioemocionales Básicas en una Escuela Rural La Canción como Estrategia Mediadora*. Tunja, Colombia: UPTJ – [Maestría en Educación].
- Tamayo, C., & Navarro, D. (2018). Cuando la razón no lo explica todo: acciones de ciudadanía comunicativas en contextos de conflicto armado o violencia desde una mirada transnacional. *Palabra Clave*, 21(4), 1107-1135.
- UNICEF. (2020). *Sostener, cuidar, aprender. Liniamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Varela, S. (2022). *Desarrollo socioemocional y cierre de escuelas: desafíos que deja la pandemia para los estudiantes de la educación media en un colegio público en administración de la ciudad de Bogotá*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes –[Tesis para Maestría en Educación].
- Vargas, M. Y., & Villaraga, E. J. (2023). *Cultura de innovación en el organismo nacional de acreditación de Colombia- ONAC*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia-[Maestría en Gerencia de la innovación empresarial].
- Varo-Millán, J. (2021). *La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario de España*. Córdoba, España: UCO Press.

- Vázquez, V. (2022). *El conflicto en la convivencia escolar dentro del aula virtual de 1° y 2° de primaria durante la situación de pandemia por COVID-19*. Puebla, México: Universidad Iberoamericana Puebla- [Maestría en Educación].
- Vives-Osorio, A. M. (2022). *Importancia del Desarrollo de las Competencias Socioemocionales en la Convivencia Escolar en el Marco de la Pedagogía Social Escolar*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte- [Maestría en Pedagogía Social].
- Wainszto, C. (2021). La educación en tiempos remotos. En UNAD, *Pedagogías críticas latinoamericanas* (pp. 88-102). Bogotá: UNAD.



Disponibilidad léxica en estudiantes de primer ingreso de la carrera de español

Lexical availability in first entry students of the spanish course

Diameya Domínguez Córdoba

Universidad de Panamá, Panamá

diameya.dominguez@up.ac.pa <https://orcid.org/0000-0003-1118-3634>

Autor de correspondencia: diameya.dominguez@up.ac.pa

Fecha de recepción: 04/01/2024

Fecha de aceptación: 27/5/2024

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5342>

Resumen

En este estudio se ha abordado desde la sociolingüística, específicamente, el léxico disponible en estudiantes de la carrera de español de la Universidad de Panamá. Este trabajo ha tenido como objetivo: *determinar las variables socioculturales que influyen en la producción léxica de estos estudiantes*. En el análisis de las respuestas se utilizó el programa Dispolex del Proyecto Panhispánico creado por López (1995) y dirigido por el profesor Bartol (2006). Tal programa permitió medir en diferentes campos léxicos llamados centros de interés: animales, ropa y medio de transporte, el porcentaje de aparición de los vocablos, el índice de cohesión, etc. Se analizaron las variables sexo y sociocultural. La muestra probabilística fue de 30 estudiantes de la Carrera: seleccionados al azar, 15 del turno vespertino y 15, nocturno. Los resultados obtenidos arrojaron claras diferencias socioculturales en la muestra, en contraposición con la variable sexo. Estas evidencias permitirán abordar la problemática de la carente disponibilidad léxica en los alumnos de manera didáctica y oportuna.

Palabras clave: estudiante universitario, sociolingüística, campo léxico, índice, carrera

Abstract

This study has been approached from sociolinguistics, specifically, the lexicon available in students of the Spanish major at the University of Panama. This work has had the objective: to determine the sociocultural variables that influence the lexical production of these students. In the analysis of the responses, the Dispolex program of the Pan-Hispanic Project created by López (1995) and directed by Professor Bartol (2006) was used. Such a program made it possible to measure in different lexical fields called centers of interest: animals, clothing and means of transportation, the percentage of appearance of the words, the cohesion index, etc. The sex and sociocultural variables were analyzed. The probabilistic sample was 30 students from the program: selected at random, 15 from the afternoon shift and 15 from the night shift. The results obtained showed clear sociocultural differences in the sample, in contrast to the sex variable. This evidence will allow us to address the problem of the lack of lexical availability in students in a didactic and timely manner.

Keywords: university student, sociolinguistics, lexical field, index, career

Introducción

Todo hablante dispone de un paradigma lingüístico, con él elabora mensajes coherentes y se comunica con sus semejantes. Sin embargo, no todos tienen disponible en su lexicón mental la misma cantidad y variedad de palabras para crear los mensajes orales y escritos con los cuales se logre competencia comunicativa. De allí, que el léxico es fundamental en el aprendizaje o especialización de una lengua.

Por estas razones, se ha emprendido este estudio de disponibilidad léxica con los alumnos de primer ingreso de la Escuela de Español de la Universidad de Panamá, porque son muchos los inconvenientes que presentan los estudiantes en la escritura, cuando ingresan a las aulas universitarias. Enseñar a escribir en la universidad, sobre todo, en los primeros años, es muy difícil, porque entran en juego muchos elementos que se deben tener en cuenta para obtener textos eficaces. (Domínguez, 2020, pp. 204-205)



El interés de la medición también responde al hecho de que estos alumnos serán los especialistas en el área de la lengua española y, además, los encargados de enseñar a otros a hablar y a escribir. Con este trabajo se pretende identificar el léxico disponible en la producción escrita de los estudiantes de primer ingreso de la carrera de español del primer semestre 2022. Se aspira tener el estado de la cuestión para colaborar con la prueba propedéutica que se aplica a los alumnos cuando ingresan a la carrera. En el análisis de las respuestas se usará el programa Displex del Proyecto Panhispánico creado por López (2001-2005) y dirigido por el profesor José A. Bartol Hernández.

Problemática

Los alumnos de primer ingreso de la Escuela de Español presentan dificultades a la hora de producir textos nutridos y eficaces (Domínguez, 2020; Castellero, 2019). De allí, que uno de los factores que intervienen en esta carencia es evidentemente el léxico, pues sin palabras no se puede construir mensajes orales ni escritos cargados de significados. Esto es, un conocimiento amplio y enriquecido del vocabulario, pues si partimos de la compleja realidad del léxico y, a la vez, aceptamos la necesidad de su enseñanza explícita, no nos queda más remedio que admitir la necesidad de realizar una selección léxica adecuada que permita escoger cuáles son las palabras que el alumno debe aprender en cada momento del proceso de aprendizaje; una selección que permita escalar el aprendizaje del léxico (Bartol, 2010, p. 87).



2019) en torno a la lectura y la escritura han señalado estas dificultades encontradas en América Latina, quienes a partir de observatorios les permiten develar algunos hallazgos en estos aprendizajes y definir, a su vez, aquellos aspectos que pueden ser considerados los desafíos a los que estos observatorios se enfrentan hoy (UNESCO, 2018). Para ilustrar esta problemática en Panamá, desde su génesis, habría que partir de evidencias que arrojan las pruebas de escritura ERCE aplicadas a tercer grado por la UNESCO, las cuales revelaron que a los estudiantes panameños les cuesta producir ideas en la escritura, pues 8 de cada 10 no lograron desarrollar un texto escrito, situándose en el nivel de menor desempeño (UNESCO, 2019).

Seguidamente, en los siguientes niveles¹ pueden observarse los deficientes resultados que arrojan las pruebas Pisas, cuyo porcentaje en Panamá alcanzó el puesto 71 de 79 países participantes (Castillero, 2019). Todo esto, indica que los alumnos vienen a la Universidad con una deficiente preparación, ya sea por la etapa anterior a esta o por factores socioculturales. En este sentido, puede también ejemplificarse con los resultados de las Pruebas de Capacidades Académicas (PCA) que aplica la Universidad de Panamá y que forma parte del sistema de ingreso a esta casa de estudio.

En el lapso 2010 a 2016 se presentaron a la PCA más de noventa mil estudiantes a quienes se les evaluó en **léxico, comprensión de lectura y redacción**. En ninguno de los tres aspectos evaluados, los estudiantes lograron más de 58% de respuestas correctas. Esto es un indicador evidente, que mostró que, durante su permanencia en el sistema educativo, previo al ingreso a la universidad, los estudiantes no han logrado un aprendizaje satisfactorio de la lectura y la escritura (Castillero, 2019, p. 128).

¹ Educación Premedia y Media



La lectura y la escritura están íntimamente ligadas, ya que a través de la primera se logra enriquecer el vocabulario para luego producir textos eficaces y con significados concretos y precisos. Ante esta situación problemática, atenderemos al siguiente objetivo de estudio: *Determinar las variables socioculturales que influyen en la producción lexical de los estudiantes de primer ingreso de la Carrera de Español.*

Se responderá a la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son las variables socioculturales que influyen en la producción lexical de los estudiantes de primer ingreso de la carrera de español?*

Antecedentes

Antecedentes de la disponibilidad léxica: En el S. XIX los lingüistas franceses G. Gougenheim, R. Michéa, P. Rivenc y A. Sauvageot emprenden unos estudios con el objetivo de facilitar la adquisición de la lengua francesa a los miles de inmigrantes que en esa época llegaban a Francia. Se deriva de allí lo que se conoce como lengua base, ***Le français élémentaire***. Este proyecto se consolida en 1956 (E. López, 2008). Por otro lado, Mackey en 1971 establece, a partir de la disponibilidad léxica, las diferencias del vocabulario de Francia y de América. Señala que las palabras dan cuenta de la cultura y la civilización (Bartol, 2002, p. 71).

En el ámbito hispanoamericano estos estudios inician con H. López (2005) quien en 1973 lleva a cabo una investigación sobre el léxico de escolares residentes en un área urbana de Puerto Rico. Entre 1983 y 1987 surge el estudio de Loran y López M. en: ***El nuevo cálculo del índice de disponibilidad***. Estos investigadores, tras años de trabajo (1989), promueven y coordinan las investigaciones panhispánicas de disponibilidad léxica. Desde entonces, el escenario en este tema ha tenido acogida en distintos países de Hispanoamérica (H. López, 1995, 2005).



El representante de *República Dominicana*, Alba (1995) publica *El léxico disponible de la República Dominicana*, que es un análisis cuantitativo de los anglicismos propios del español dominicano. En *Chile*, a partir de 1986, se tienen los aportes hechos por Mena Osorio denominado: *Disponibilidad léxica infantil en tres niveles de enseñanza básica* (López, 1989).

En *México* han sido destacados los estudios llevados a cabo por J. López Chávez y C. Strassburger Frías (1987, 1991), este trabajo se centraba en encontrar una fórmula estadística para calcular el índice de la disponibilidad (H. López, 1995). En *Costa Rica*, en 1993 y 1994 Murillo, (1999) emprende investigaciones de léxico disponible en estudiantes de preescolar.

En *Cuba*, desde el 2011 hasta 2017 se realizaron trabajos de Oramas Díaz y García Caballero que establece la comparación entre el léxico disponible de los estudiantes de bachillerato de las ciudades de Matanzas y Morelia (Oramas y García, 2018).

Antecedentes de la disponibilidad léxica en Panamá: en este contexto destacan los primeros aportes por Vázquez (2002) en la realización del Diccionario de panameñismos. Villarreal (2013), en colaboración con H. López, realiza estudios sobre el léxico panameño. Ese mismo año, Agudo (2013), inicia un trabajo sobre el léxico disponible en estudiantes de Educación Básica General. Otro aporte muy importante es la tesis de Quijano (2019) ***descripción del nivel léxico de la producción escrita en estudiantes de primer ingreso universitario procedentes de áreas comarcales*** que se enmarca en el tercer bloque de los estudios de disponibilidad léxica, en el cual aplica 9 centros de interés a estudiantes de 2 extensiones universitarias comarcales, este trabajo le permite verificar lo afectado que está el léxico en español (L2) en este grupo étnico.

Marco teórico

Es necesario dejar clara la definición de algunos conceptos que atañen al léxico y a esta investigación: *léxico*, *palabra*, *vocablo*, *léxico disponible*, *léxico básico*, *disponibilidad léxica*, *frecuencia relativa*, *índice de aparición*, *índice de cohesión*, *lematización*. Según la RAE léxico es “el conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc”. (Real Academia Española, 2014, definición 3, p.1332). El lexicón, por su parte, es el “Conocimiento léxico que un hablante posee sobre una lengua” (RAE, s.f., definición 3) Por lo que el léxico encierra en su significado un colectivo lingüístico en su esencia; sin embargo, *palabra* es unidad lingüística, dotada generalmente de significado, que se separa de las demás mediante pausas potenciales en la pronunciación y blancos en la escritura” (RAE, 2014, p.1605). Los *vocablos*² representan: “Conjuntos de sonidos que forman la unidad más breve del lenguaje” (Moliner, 1999, p. 1417).

El *léxico disponible* es “el conjunto de palabras que los hablantes tienen en el lexicón mental y cuyo uso está condicionado por el tema concreto de la comunicación. Lo que se pretende con un estudio de DL es descubrir qué palabras sería capaz de usar un hablante en determinadas situaciones comunicativas. Se diferencia del léxico básico en que este lo componen las palabras más frecuentes de una lengua, con independencia del tema tratado. (Saralegui y Taberner, 2008, p. 745). Ambos, *léxico disponible* y *léxico básico* forman el léxico fundamental de una lengua³. Y finalmente la Disponibilidad Léxica según H. López (1995) se entiende “como el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada, solo que, si esta no se producía, ciertas unidades léxicas no se realizaban” (p. 245).

² Se usará indistintamente palabra y vocablo como sinónimos para referir a lexías.

³ Véase también Hernández B. *Disponibilidad léxica y selección del vocabulario* p. 88



La disponibilidad tiene conexión con otras ciencias: la *dialectología*, puede parcelar la norma léxica de una comunidad y establecer comparaciones interdialectales; con la *sociolingüística*, puede arrojar el déficit de disponibilidad léxica de los diferentes estratos sociales. Con la *psicolingüística* ha aportado a la teoría de la red que supone que el lexicón mental es como un complejo gráfico, cuyos nódulos son unidades léxicas conectadas, como por ejemplo la enseñanza del léxico a los estudiantes chinos. Con la *etnolingüística*, el léxico disponible de cada sociedad como reflejo de su cultura. Con la *enseñanza* reviste una gran importancia porque está relacionada con los métodos y los problemas teóricos pedagógicos que tienen que ver con la enseñanza de la lengua (H. López, 1995).

Otros conceptos relacionados, a saber: *frecuencia relativa*, está relacionada con las veces que aparece una palabra en relación con el total de la producción. El *índice de aparición* arroja el porcentaje de los informantes que participaron en la recogida de las léxias en la muestra.

El *índice de cohesión*: mide el grado de coincidencia en las respuestas de los informantes establecidos en un rango de 0 a 1. Esta medición se entiende de la siguiente manera: Se dice que las respuestas son compactas u homogéneas⁴ cuando es mayor el grado de coincidencia, el índice de cohesión se aproxima al 1; son **difusas** o **variadas**⁵ cuando el valor disminuye y se aproxima a 0.

⁴ También se conoce como **cerradas** o **restringidas**

⁵ También se conocen como **abiertas**

Materiales y Métodos

Esta investigación de corte sociolingüístico analiza el léxico disponible en dos grupos de estudiantes: turno vespertino y nocturno de la Carrera de Español de la Universidad de Panamá. Se analizaron las variables sexo y sociocultural. La muestra es probabilística de 30 estudiantes, seleccionados al azar simple, la cual “define la población, lista las unidades de estudio y selecciona al azar” (Ñaupás, 2013, 339). Esta muestra se distribuye así: 15 del turno vespertino y 15, nocturno. El estudio sigue las directrices establecidas por el Proyecto Panhispanico de la Disponibilidad Léxica, que utiliza el programa Dispoplex⁶.

Esta investigación se ubica según Bartol (2006) dentro del segundo bloque que lo “forman aquellos que no se ajustan a todas las características de disponibilidad léxica. En la mayoría de los casos ello es porque toman informantes de niveles educativos (y edades) diferentes” (p. 383).

Para la recogida de datos se recurrió a la técnica de la encuesta, mediante la cual se les proporciona a los alumnos una serie de campos semánticos, denominados centros de interés, en torno a los cuales han de aportar todas las palabras que sean capaces de relacionar durante 2 minutos. En este trabajo particular, se han colocado 3 centros de interés: *ropa, medio de transporte, animales*.

La investigación es de enfoque **cuantitativo** porque ha de utilizar medidas estadísticas. De igual manera, se asumirán las posturas del enfoque **cualitativo**, pues se obtendrán los registros escritos que darán cabida a la interpretación, análisis y la comprensión del fenómeno de estudio.

⁶Proporcionar a los investigadores la posibilidad de incorporar sus materiales a un Banco de datos, con las siguientes ventajas: Contribución a un almacén panhispanico de amplia capacidad, configurado de modo que se adecue a las características de las diferentes investigaciones. Acceso gratuito a las herramientas necesarias para realizar los cálculos más habituales en disponibilidad léxica: Ver más en <http://www.dispoplex.com>

Resultados y Discusión

Variables socioculturales

Debido a la posición geográfica de Panamá convergen, sobre todo en la capital, habitantes del interior de la república y de diferentes etnias que emigran buscando mejorar la situación económica, como también extranjeros de distintas latitudes que fijan sus hogares en este país eminentemente comercial. Sin embargo, a pesar de que la economía parece moverse a gran escala en el país, aún existen desigualdades en nuestra sociedad.

En las últimas décadas se han realizado avances en materia de crecimiento económico y aumento en la inversión social. Sin embargo, no se ha logrado reducir de forma efectiva las grandes desigualdades existentes en la distribución del ingreso y de acceso a los servicios públicos de los diferentes estratos de la población (FAO, 2017). Esto nos refleja la población multiétnica que tiene Panamá y, por ende, la Universidad de Panamá, considerada la más antigua y accesible a la población panameña.

A continuación, se analizarán las variables socioculturales las cuales se han tomado de las recomendaciones del proyecto panhispánico⁷, por medio del nivel educativo de los padres. Nuestra muestra de 30 estudiantes: 15 en el turno vespertino y 15 en el turno nocturno quedó así: como vemos en la tabla la mayoría de los alumnos vespertinos se ubican en el nivel medio bajo con 27% y los del turno nocturno, en el nivel bajo con 33%. Y en ambos turnos los menos con 17%, que se ubican en el nivel medio alto. La muestra refleja que nuestra población universitaria es una población de nivel bajo a medio bajo. Del total de los 2 turnos, el 50% pertenece al nivel bajo.

⁷ Grupo 1: Sin estudios y/o primarios incompletos/Grupo 2: Primarios completos (6-14 años)/Grupo 3: Secundarios: Bachillerato (15-18 años)/Grupo 4: Diplomados, Universitarios no concluidos/ Grupo 5: Licenciados

Prof P + Prof M + 2 (Est. P + Est. M)

Banda: 6 - 30 puntos /NSC bajo: hasta 13 puntos/NSC medio: 14 a 23 NSC/alto: 24 a 30

Tabla 1*Porcentaje de las muestras por variables socioculturales*

Turnos	Nivel bajo	%	Nivel medio bajo	%	Nivel medio alto	%
Vespertino	5	17	8	27	2	7
Nocturno	10	33	2	7	3	10
Total	15	50	10	33	5	17

*Turno vespertino, mujeres (15 inf.)***Tabla 2***Disponibilidad léxica y porcentaje de aparición**Centro de interés, Ropa*

Nivel bajo, 5 inf., 54 palabras			Nivel medio bajo, 8 inf., 75 palabras			Nivel medio alto, 2 inf., 33 palabras		
Palabra	Disponibilidad	% Aparición	Palabra	Disponibilidad	% Aparición	Palabra	Disponibilidad	% Aparición
Pantalón	0.85523	100	Pantalón	0.87039	100	Camisa	0.95242	100
Camisa	0.80133	100	Suéter	0.72913	80	Falda	0.83516	100
Suéter	0.70204	88	Blusa	0.71191	80	Pantalón	0.71263	100
Vestido	0.65658	100	Falda	0.60264	80	Zapato	0.59507	100
Abrigo	0.63525	100	Camisa	0.60178	80	Corbata	0.52270	100
Blusa	0.58536	75	Media	0.58450	80	Vestido	0.47769	100
Falda	0.48020	75	Camiseta	0.43240	80	Suéter	0.45242	50
Panti	0.41113	75	Vestido	0.41117	60	Blusa	0.43223	100
Media	0.38532	75	Zapato	0.39078	60	Gorra	0.40937	50
Brasier	0.28922	50	brasier	0.37697	80	Calzoncillo	0.40937	50

Centro de interés, Medios de Transporte

Nivel bajo, 5 inf., 40 palabras			Nivel medio bajo, 8 inf., 54 palabras			Nivel medio alto, 2 inf., 23 palabras		
Palabra	Disponibilidad	% Aparición	Palabra	Disponibilidad	% Aparición	Palabra	Disponibilidad	% Aparición
Bus	0.70517	80	Bus	0.70897	88	Carro	1.0000	100
Tren	0.69443	100	Bicicleta	0.64701	100	Auto	0.93673	100
Metro	0.64369	80	Carro	0.59327	75	Camión	0.66639	100
Taxi	0.61609	80	Tren	0.55642	88	Bicicleta	0.63067	100
Avión	0.56947	100	Avión	0.54370	88	Tren	0.54524	100
carro	0.53431	80	Barco	0.37188	75	Bus	0.52943	100
Barco	0.42732	80	Auto	0.32955	37	Barco	0.50259	100
bicicleta	0.40485	60	(Metro) bus	0.32631	50	Motocicleta	0.50259	100
(Metro) bus	0.39279	60	Metro	0.31825	62	Helicóptero	0.44814	100
Autobús	0.37469	40	Helicóptero	0.30890	62	Avión	0.43899	100

*Centro de interés, Animales*

Nivel bajo, 5 inf., 84 palabras			Nivel medio bajo, 8 inf., 114 palabras			Nivel medio alto, 2 inf., 56 palabras		
Palabra	Disponibilidad	% Aparición	Palabra	Disponibilidad	% Aparición	Palabra	Disponibilidad	% Aparición
Perro	0.89063	100	Perro	0.93405	100	Perro	0.92114	100
Gato	0.76442	100	Gato	0.84891	100	Gato	0.89079	100
Loro	0.65353	100	León	0.58126	88	Pez	0.67215	100
León	0.55547	80	Loro	0.52085	75	León	0.66542	100
Jirafa	0.55183	80	Tigre	0.41611	75	Tigre	0.66318	100
Caballo	0.48562	80	Caballo	0.39832	62	Pingüino	0.51817	100
Mono	0.47849	60	Vaca	0.32590	62	Caballo	0.50000	50
Vaca	0.43472	60	Conejo	0.31325	62	Gallina	0.50000	50
Cerdo	0.40165	60	Pez	0.30025	62	Ratón	0.47396	100
Cebra	0.37958	60	Oso	0.28404	75	Rata	0.42425	50

Cabe señalar que la mayor parte de los estudiantes que ingresan a la carrera de español son del sexo femenino y este grupo de 15 son **todas mujeres**. Se analizará a continuación el porcentaje de aparición y el Índice de Disponibilidad⁸ Léxica.

[...]permite jerarquizar las unidades y establecer comparaciones de diversos tipos. Este índice resulta de la combinación entre el número de veces que aparece un término y la posición que ocupa en el proceso de actualización y se obtiene al agrupar la respuesta de todos los individuos (Paredes G., 2012, p.5).

Se examinarán las 10 palabras más disponibles en cada centro de interés. 15 informantes femeninas/99 vocablos.

Centro de interés, Ropa: Tanto el nivel bajo como el medio bajo coincidieron en 8 lexías de la ropa: *pantalón, suéter, blusa, falda, camisa, media, vestido, brasier*. No obstante, el nivel medio alto coincide con estos solo en 6: *camisa, folder, pantalón, vestido, suéter, blusa*. Este nivel alto se diferencia en que no es *pantalón* su mayor disponibilidad, sino *camisa* (0.95242). Llama la atención que, en el nivel medio bajo, *pantalón, camisa, vestido, abrigo* tienen 100% de aparición, pero *suéter* tiene 88% y sin embargo, el ID (0.70204) se aventaja así a *vestido* (0.65658) y *abrigo* (0.63525).

⁸ En adelante se escribirá ID



Este centro presenta en general mayor disponibilidad en la palabra *pantalón* (0.84127) igualmente en número de aparición (100%); en segundo lugar, *camisa* con ID 0.75495 y de aparición 93%. A pesar de que *vestido* ocupa el lugar número 6 tiene el tercer orden de aparición con un 87%. Estos resultados coinciden con lo que señala Paredes G. (2012) al referirse al estudio de Ávila-Villena (2010) que la ropa pertenece al prototipo de categoría natural en las que aparece primero *pantalón* y a medida que se descende *camisa*, *camiseta*, ya que en este tipo de centros de interés los elementos del nivel básico surgen en posiciones más adelantadas que los de nivel subordinado.

Centro de interés, Medio de Transporte: el vocablo *bus* es más disponible en el nivel bajo y el nivel medio bajo, sin embargo, en el alto ocupa el N° 6 y en el medio bajo el N° 3. Se observa como coinciden los niveles bajo y medio en 8 lexías de las 10 primeras: *bus*, *tren*, *metro*, *avion*, *carro*, *barco*, *bicicleta*, *metro bus* y en el nivel medio alto concuerda ~~coinciden~~ en: *bus*, *tren*, *avión*, *carro*, pero aun así los vocablos más similares están en los niveles bajo y medio. La palabras *bus* es la de mayor disponibilidad con un índice de 0.68377 en este centro de interés, seguida de *carro*, *tren* y *bicicleta*; sin embargo, hay otras menos disponibles pero con más % de aparición como *tren* y *avion* con 93 % que aventajan a *bus* con 87%. *Carro* y *barco* tienen un 80%, pero *barco* está de N°8 en el ID y *carro* de N°2. (Ver el cuadro anterior). *Bicicleta* tiene el mismo % de aparición que *bus* (87%), a pesar de que *bus* está en un ID (0.68377) N°1 y *bicicleta* en ID (0.56411) N°4.

Centro de interés, Animales: En los tres niveles socioculturales este centro fue el más productivo en este turno, 65 palabras, de las cuales el más disponible fue *perro* y en los tres con el 100 % de aparición, seguida de *gato* también con el 100%. Se observa que el nivel bajo y el medio bajo coinciden en 6 lexías de los 10 primeros, en este orden *perro*, *gato*, *loro*, *leon*, *caballo*, *vaca*. El nivel medio alto solo en 4. *Caballo* y *pez* tienen el mismo % de aparición (73%) a pesar de que *caballo* (0.49563) tiene un ID más elevado que *pez* (0.43564).

Turno nocturno, varones (4 inf.), nivel bajo**Tabla 3***Disponibilidad léxica y porcentaje de aparición*

Ropa, 41 palabras			Medio de Transporte, 29 palabras			Animales, 57 palabras		
Palabra	Disponibilidad	% Aparición	Palabra	Disponibilidad	% Aparición	Palabra	Disponibilidad	% Aparición
Calzoncillo	0.56701	75	Tren	0.45763	75	Perro	0.87240	100
Camisa	0.55151	75	Metro	0.43322	75	Gato	0.84148	100
Camiseta	0.50947	75	Avión	0.41480	75	Jirafa	0.46212	50
Short	0.46269	75	Taxi	0.37710	50	Ballena	0.36538	75
Pantalón	0.46098	75	(Metro) bus	0.25130	50	Loro	0.36484	50
Suéter	0.39379	50	Bus	0.25000	25	León	0.35246	75
Panti	0.36039	75	Carro	0.25000	25	Guepardo	0.32208	50
Blusa	0.35983	75	Bicicleta	0.24962	75	Tiburón	0.31245	75
Abriego	0.35632	50	Motocicleta	0.24718	50	Tigre	0.26831	50
Zapato	0.33684	50	barco	0.24058	50	Águila	0.26820	75

Centro de interés, Ropa: en esta muestra de varones, nivel bajo, es la palabra *canzoncillos* la que obtiene mayor disponibilidad (0.56701), y las 6 primeras palabras tienen una aparición de 75%; no obstante, *panti* y *blusa* también coinciden en 75% a pesar de estar en posición 6 y 7 de ID.

Centro de interés, Medio de Transporte: en este centro, *tren* (0.45763) encabeza la lista seguida de *metro* y *avión*, todas estas con una aparición de 75% y se puede verificar un mismo % en la posición 7 *bicicleta* (0.24962) a pesar de que su ID es mucho más bajo.

Centro de interés, Animales: *perro* (0.87240) y *gato* encabezan la lista en el ID; en cuanto al de aparición los varones de este grupo coinciden en un 75% (4 vocablos). Pero en posiciones diferentes de ID, en este orden: *ballena*, *león*, *tiburón*, *águila*.

Turno nocturno, mujeres (11 inf.)

Este turno tiene 11 mujeres: 6 del nivel medio bajo, 3 del nivel medio bajo y 2 del nivel medio alto.



Tabla 3

Disponibilidad léxica y porcentaje de aparición

Centro de interés, Ropa

Nivel bajo, 6 inf., 34 palabras			Nivel medio bajo, 3 inf., 35 palabras			Nivel medio alto, 2 inf., 23 palabras		
Palabra	Disponibilidad	% Aparición	Palabra	Disponibilidad	% Aparición	Palabra	Disponibilidad	% Aparición
Camisa	0.79908	100	Camisa	0.93656	100	Camisa	1.00000	100
pantalón	0.73081	83	Falda	0.64613	100	Pantalón	0.86178	100
Blusa	0.55255	67	Blusa	0.60624	67	Suéter	0.75568	100
Suéter	0.54540	67	Pantalón	0.54855	67	Blusa	0.74082	100
Vestido	0.40421	50	Sostén	0.45585	67	Falda	0.68377	100
Bóxer	0.24694	33	Vestido	0.35896	67	Blazer	0.43611	100
Falda	0.22767	50	Suéter	0.33333	33	Vestido	0.37159	100
Brasier	0.20319	33	Calzoncillo	0.31530	67	Brasier	0.35038	100
Abrigo	0.17895	33	Bufanda	0.30105	67	Abrigo	0.33623	100
Panti	0.17303	33	Abrigo	0.28438	67	Zapato	0.33516	50

Centro de interés, Medio de Transporte

Nivel bajo, 6 inf., 22 palabras			Nivel medio bajo, 3 inf., 29 palabras			Nivel medio alto, 2 inf., 20 palabras		
Palabra	Disponibilidad	% Aparición	Palabra	Disponibilidad	% Aparición	Palabra	Disponibilidad	% Aparición
Carro	0.71713	83	Tren	0.78166	100	Tren	0.81819	100
Avión	0.50304	67	Avión	0.67380	100	Bicicleta	0.71466	100
Bicicleta	0.34928	50	Bus	0.62449	67	Barco	0.54524	100
Barco	0.29818	50	Helicóptero	0.58854	100	Auto	0.50000	50
Tren	0.28678	50	Bicicleta	0.36764	100	Vehículo	0.50000	50
Bus	0.25907	50	Metro	0.32077	67	Avión	0.47624	100
Helicóptero	0.23131	33	Colegial	0.29115	33	Moto	0.46043	100
Taxi	0.22417	33	Caballo	0.28119	100	Bus	0.43673	50
Motocicleta	0.17571	33	Carro	0.28018	67	Carro	0.33319	50
Caballo	0.17102	33	Auto	0.25431	33	Coche	0.22204	50

Centro de interés: Animales

Nivel bajo, 6 inf., 53 palabras			Nivel medio bajo, 3 inf., 52 palabras			Nivel medio alto, 2 inf., 35 palabras		
Palabra	Disponibilidad	% Aparición	Palabra	Disponibilidad	% Aparición	Palabra	Disponibilidad	% Aparición
Perro	0.77064	83	Perro	0.64038	67	perro	0.92425	100
Gato	0.55635	67	Gato	0.64038	67	gato	0.76601	100
Tigre	0.47486	67	Mamífero	0.33333	33	pez	0.61070	100
Loro	0.42993	67	Perico	0.30917	67	oso	0.50346	100
Gallina	0.39832	67	Ovíparo	0.30705	33	rana	0.50000	50
Caballo	0.33600	50	Jirafa	0.28283	33	vaca	0.46057	50
Leopardo	0.28069	50	Cabra	0.28283	33	tortuga	0.45127	100
Guacamaya	0.27160	50	Vivíparo	0.28283	33	tigre	0.44575	100
Pájaro	0.26141	33	Tortuga	0.28164	67	lobo	0.42425	50
León	0.26045	33	Elefante	0.26053	33	perico	0.39079	50

Centro de interés, Ropa: En los tres niveles, todas las mujeres de este turno tienen camisa como mayor ID (087311) y con mayor aparición (100%), además, coinciden en siete lexías: *camisa, pantalón, blusa, suéter, falda, vestido, abrigo*. Llama la atención que a pesar de que el nivel medio bajo solo tiene 3 informantes presenta una producción de 35 lexías, y el nivel bajo 34 con solo 6 informantes.

Centro de interés, Medios de Transporte: El nivel bajo presenta mayor disponibilidad, en este centro con la palabra *carro* (0.71713); sin embargo, el nivel medio bajo y medio alto lo muestran en la posición 9. Los 2 primeros niveles coinciden en 7 lexías de las 10 primeras: *avión, carro, tren, bicicleta, bus, helicóptero, caballo*. El nivel medio bajo, a pesar de tener 3 informantes, arrojaron 29 palabras, en comparación con las 22 del nivel medio bajo. Con la palabra *avión* ocurre una particularidad, ocupa la posición N° 2 en los niveles bajo y medio bajo y en el alto de N°6, sin embargo, en el ID general pasa a ocupar el primer lugar (0.54474) como se puede observar en el cuadro anterior.



Centro de interés, Animales: *Perro* es la palabra de mayor disponibilidad como ha ocurrido en el turno vespertino con una disponibilidad de 0.76305 y 82% de aparición. A esta la sigue de inmediato *gato* en los 3 niveles y de allí no hay casi nada de coincidencias en las 10 primeras. El nivel bajo y medio bajo solo coinciden en *perro* y *gato* y el alto con estas 2 palabras y una tercera *perico* y *tigre*. Este centro parece ser más productivo y variado debido a la gran cantidad de términos que abundan en nuestro idioma en este campo semántico.

Turno vespertino, mujeres

Tabla 4

Índice Cohesión

Nivel bajo

Centro de interés	Palabras totales	Palabras diferentes	Palabras por informantes	Índice de cohesión
Ropa	122	54	24.40	0.45
Medio de Transporte	99	40	19.80	0.49
Animales	169	84	33.80	0.40

Nivel medio bajo

Centro de interés	Palabras totales	Palabras diferentes	Palabras por informantes	Índice de cohesión
Ropa	200	75	25	0.33
Medio de Transporte	168	54	21	0.39
Animales	273	114	34.13	0.30

Nivel medio alto

Centro de interés	Palabras totales	Palabras diferentes	Palabras por informantes	Índice de cohesión
Ropa	53	33	26	0.80
Medio de Transporte	46	23	23	1
Animales	78	56	39	0.70

El centro de interés de los animales arrojó más palabras (520), seguido de la ropa (375) y en tercer lugar los medios de transporte (313). No obstante, el número de vocablos es bastante bajo en relación con la totalidad como se puede observar en el cuadro respecto a cada centro de interés. El índice de cohesión en este caso de los medios de transporte (0.49, 0.39, 1) nos revela un centro mucho más cerrado u homogéneo que el de los animales (0.40, 0.30, 0.70) abierto o difuso. Todo ello, puede deberse a la gran cantidad de palabras y nombres para designar este centro en español, pero menos precisas y a las más concretas que existen en los medios de transporte.



Se comprueba que el nivel alto tiene un promedio por informante de 26,23,39 el nivel medio bajo de 25,21,34 y el bajo de 24,20,34 con estos datos se cerciora que el nivel sociocultural influye en la producción de vocablos, es decir hay mucha más productividad en el nivel alto. El índice de cohesión en el nivel alto es de 0.80/1/ 0.70, el nivel medio bajo de 0. 30/0.33/0.39 y el nivel bajo de 0.40/0.45//0.49. Es evidente que el nivel más difuso o abierto es el bajo, mientras que el cerrado u homogéneo es el alto.

Turno nocturno, hombres

Tabla 5

Índice Cohesión

Nivel bajo⁹

Centro de interés	Palabras totales	Palabras diferentes	Palabras por informantes	Índice de cohesión
Ropa	65	41	16.25	0.40
Medio de Transporte	45	29	11.25	0.39
Animales	84	57	21	0.37

En este cuadro se puede apreciar cómo el Centro de Animales aventaja en palabras totales e igualmente en palabras diferentes, pero el índice de cohesión es de 0.37 por lo que este centro se torna más abierto. De allí, que el más cerrado (0.40) es el de la ropa con una leve diferencia del Centro Medio de Transporte (0.39).

⁹ Solo son de nivel bajo

Turno nocturno, mujeres

Tabla 6

Índice Cohesión

Nivel bajo

Centro de interés	Palabras totales	Palabras diferentes	Palabras por informantes	Índice de cohesión
Ropa	59	34	9.83	0.29
Medio de Transporte	41	22	6.83	0.21
Animales	92	53	15.33	0.60

Mujer: nivel medio bajo

Centros de interés	Palabras totales	Palabras diferentes	Palabras por informantes	Índice de cohesión
Ropa	47	35	15.67	0.45
Medio de Transporte	43	29	14.33	0.49
Animales	59	52	19.67	0.38

Mujer: nivel medio alto

Centro de interés	Palabras totales	Palabras diferentes	Palabras por informantes	Índice de cohesión
Ropa	33	23	16.50	0.72
Medio de Transporte	25	20	12.50	0.63
Animales	42	35	21	0.60

La mayor productividad se ubica en el centro de los animales y en este turno también un nivel bajo 15, medio bajo 20, medio alto 21 promedio por informantes y un índice de cohesión mucho más compacto 0.19. El nivel alto tiene un índice de respuesta de 21,16,12 seguido del nivel medio bajo 20,16.14 y en tercer lugar 15,10,7 del nivel bajo. El índice de cohesión en el nivel alto ha sido más cerrado, es decir el más productivo, (respuestas semejantes) 0.60/0.72/0.63; el nivel medio bajo le sigue, 0.38/0.45/0.49; el nivel bajo ha sido más abierto, 0.29/0.29//0.21. Por lo que este último se muestra más difuso.

Variable sexo

Se realizará un parangón entre hombres nocturnos, mujeres nocturnas y mujeres vespertino¹⁰: Se evidencia en que las mujeres del turno vespertino aventajan en promedios de palabras 34.67 % en animales, 25 % en la ropa y 21% en medio de transporte. Continúa el turno nocturno hombres 21%, ropa 16%, medio de transporte 11%, seguido de las mujeres de este grupo, 18%, 13% y 10%. Es decir, entre los varones y niñas, la ventaja la tienen los varones sobre el resto de las alumnas.

Tabla 7

Variable sexo

Centro de interés	de	Mujeres vespertino	Hombres-nocturno	Mujeres-nocturno
Ropa		25	16.25	12.64
Medio de Transporte	de	20.87	11.25	9.91
Animales		34.67	21	17.55

A pesar de ser las mujeres vespertinas las que aventajan en promedio de palabras, hay que recordar que son 8 informantes femeninas que pertenecen al nivel medio bajo y los varones de la muestra nocturna son del nivel bajo. Todo esto confirma lo que asevera Paredes García (2012) y otros estudiosos de la disponibilidad, ya que influye más los niveles sociales que el sexo: “Se ha mostrado así que el sexo es un factor poco condicionante de la disponibilidad, mientras que el nivel sociocultural resulta mucho más explicativo de la variación” (p. 3).

¹⁰ No se considera esta variable muy representativa porque solo hay 4 varones en el turno nocturno en comparación con 26 mujeres (15 del vespertino y 11 del nocturno).



Análisis de las listas nocturno y vespertino por centros de interés

En este punto se realizará una **lematización** que consiste en un sistema inscrito en el nivel morfológico del procesamiento del lenguaje natural, que pretende normalizar de manera automática los términos pertenecientes a una misma familia y por tanto próximos en significado, reduciéndolos a una forma común o lema (Gómez, 2005). Estos procedimientos son útiles en disponibilidad léxica, sobre todo, en las de clasificar o recuperar la información. El primer paso es delimitar las palabras del texto, y convertir esas palabras en elementos de una lista.

Ropa: En este centro se encontraron palabras como *bolsa* y *bolso* se dejaron porque se consideran en nuestra región como 2 palabras diferentes. Se unificaron otras al singular como *bermuda* y se señalaron los sintagmas con sus respectivos paréntesis. Algunas palabras que no pertenecían al Centro Ropa, pero se consideran accesorios de ropa se dejaron para observar el comportamiento de los alumnos en la precisión léxica.

En este centro de interés hay muchos sintagmas a los cuales ambos grupos, tanto el turno vespertino y nocturno recurrieron después de la posición número 20. Nocturno: *ropa interior, vestido de noche, camisa manga larga, vestido de baño, suéter deportivo, pantalón de algodón, traje de boda*; el vespertino coincidió con *ropa interior, vestido de baño suéter manga larga, pantalón largo, pantalón corto, pantalón playero, pantalón largo, ropa de policía, ropa de médico, ropa de salir*. La aparición de la mayoría de estos sintagmas es de un 6%. Se presentan en el turno nocturno, vocablos más precisos en cuanto a la ropa, por lo que hay mayor producción de ellos. El vespertino se manifiesta con términos menos precisos como: *tacón, funda, escote, chancleta, sombrero, tirantes, gorra, bolso*. El turno de la noche solo tuvo 3 no precisos como *sombrero, sandalia y moda*. Este grupo, se caracteriza también por presentar muchos extranjerismos para referirse a la ropa: *short, leggings, smokin, yoger, bodi, bóxer cosé, blazer*. Se reduce en el vespertino: *bóxer, corsé, short, licra, brasier*. Algunos de ellos ya están aceptados por la RAE.



Se verifica en el Centro Ropa mucha producción de sintagmas, después de la posición 20 y 25, vespertino y nocturno respectivamente. Se encuentran más palabras no precisas (8) en el turno vespertino y su producción de lexías es de 65. En relación con el turno nocturno solo 3 no son precisas y su producción de lexías es de 73. Cabe mencionar que ambos turnos coinciden en 7 de las 10 primeras posiciones: *pantalón, camisa, suéter, falda, vestido, blusa, abrigo*.

Medio de Transporte: En este centro se han lematizado los sintagmas con su respectivo paréntesis, el turno nocturno presentó sintagmas como: *metro bus, metro cable, tanque de guerra, globo aerostático* y el vespertino solo *metro bus*. Sin embargo, este turno nuevamente en este centro tiene más palabras imprecisas como: *terminal, calle, piquera, cohete, carretilla* y animales que colocan como medios de transporte: *burro, caballo, mula*. En ambos turnos hay coincidencia de vocablos en 8 de los 10 primeros: *bus carro, avión, bicicleta, barco, tren, taxi, auto*.

Animales: En este centro de interés se hizo lematización en la palabra *guacamaya* que algunos colocaban como *guacamayo*. Existe en femenino que así es el uso como género epiceno. En el turno nocturno aparecen algunos sintagmas, pero menos disponibles como *pez espada, pez payaso, oso perezoso, oso polar* y sin embargo en el vespertino solo 1, *oso polar*, palabras compuestas como *aguamala y saltamontes*. Entre los más disponibles coinciden ambos turnos en 7 de 10 lexías *perro, gato, león, caballo, tigre, vaca y loro*. El grupo nocturno produce la mayor cantidad de vocablos con 113, los cuales presentan una gran precisión, por lo que se constituye en el más productivo; sin embargo, el vespertino con 98 lexías tiene un índice de cohesión más alto.



Conclusiones

- Se confirma una relación asociativa directamente proporcional entre el nivel de los informantes y la media de respuesta aportadas por cada centro de interés. pues en orden descendente, en el turno nocturno, se aprecia que el promedio de palabras por informante el nivel alto tiene un índice de respuesta de 21, 16, 12¹¹ seguido del nivel medio bajo 20, 16, 14 y en tercer lugar 15, 10, 7 del nivel bajo. El vespertino, por su parte, en el nivel alto de 39, 26, 23; el nivel medio bajo de 34, 25, 21 y el bajo de 34, 24, 20. Este dato se dio más elevado en el nivel alto seguido del medio y medio bajo. Por todo ello, se verifica la estrecha relación de su nivel sociocultural con la producción lingüística.
- En ese sentido, se pudo constatar también que en los resultados del índice de cohesión nocturno y vespertino mujeres los centros más cerrados y homogéneos son los del nivel alto y más abiertos los del nivel bajo. Nocturno nivel alto 0.60/0.72/0.63; nivel medio bajo: 0.38/0.45/0.49; nivel bajo: 0.29/0.29/0.2. Vespertino nivel alto 0.80/1/0.70; nivel medio bajo 0.33/0.39/0.30; nivel bajo: 0.45//0.49/0.40. Se puede confirmar en el nivel medio bajo de las alumnas del vespertino una particularidad, ya que su índice de cohesión está en desventaja con el nivel bajo lo que contradice el resto de la muestra. Habría que detenerse a observar este fenómeno que marca un diferenciador en el estudio. Otro aspecto por señalar es que las féminas de este turno aventajan a las del nocturno y esto puede deberse a que las mayorías del grupo nocturno labora y el agotamiento limita la producción lingüística de estas alumnas. Por otro lado, en los varones nocturnos (nivel bajo), se observa un índice de cohesión 0.40/0.39/0.37. Todas estas limitaciones socioculturales habría que tomarlas en cuenta a la hora de crear programas para fomentar la producción lingüísticas en nuestros alumnos.

¹¹ Se ordena en el orden: **animales, ropa y medio de transporte**



- En las femeninas vespertinas el nivel bajo y medio bajo tienen una gran semejanza en la producción de sus lexías dentro del centro de interés la ropa: el vespertino coincidió en 8 lexías y el nocturno en 7 de las 10 primeras. En la ropa ambos turnos suelen coincidir en muchas lexías, esto es probable porque la mayoría 26 eran mujeres entre nocturna y vespertino y solo 4 hombres y en el sexo femenino se maneja un léxico parecido en el centro de interés la ropa.
- En cuanto a la variable sexo podemos observar que a pesar de ser las mujeres vespertinas las que aventajan en promedio de palabras, hay que recordar que son 8 informantes femeninas que pertenecen al nivel medio bajo y los varones de la muestra nocturna son del nivel bajo y son 4. Todo esto nos demuestra que lo que afirma muchos estudiosos de la disponibilidad es cierto, ya que influye más los niveles sociales que el sexo.
- Se observa semejanzas en los niveles bajo y medio bajo en la disponibilidad de un promedio de 7 palabras de cada 10, por lo que pareciera que estos niveles deberían estudiarse como uno solo. Aunque hay una diferencia observable en el turno nocturno, y es que el nivel medio bajo, supera al bajo. El nivel medio alto presenta una ligera discrepancia en la producción y es la población minoritaria.
- Este trabajo nos ha permitido tener evidencias científicas de la producción léxica de nuestros alumnos, lo que hace que el problema se aborde con mayor precisión y haya una intervención pedagógica, desde una perspectiva metodológica adecuada.
- Sirva esta investigación como punto de lanza para otros trabajos que puedan ser más representativos y profundos en la búsqueda de comprender la realidad lingüística de los alumnos y así contribuir en la formación eficiente de sus producciones lingüísticas.



Referencias Bibliográficas

- Agudo, M. (2013). *Estudio de disponibilidad léxica en escolares de noveno grado del colegio Mariano Prados Araúz del distrito de Natá, en la provincia de Coclé*. 2013. [Tesis de Maestría, Universidad de Panamá]. <http://up-rid.up.ac.pa/id/eprint/319>
- Alba, O. (1995). El léxico disponible de la República Dominicana. El Léxico Disponible de la República Dominicana. Colección ESTUDIOS. Vol.177. *Ediciones de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra*.
https://www.academia.edu/104539781/El_l%C3%A9xico_disponible_de_la_Rep%C3%BAblica_Dominicana?uc-sb-sw=103723743
- Bartol, H., J. A. (2002). Léxico disponible de la provincia de Soria, *Archivo de filología aragonesa*. ISSN 0210-5624, ISSN-e 2603-7688, Vol. 59-60, 2, 2002-2004, págs. 1075-1104. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/26/50/061bartol.pdf>
- Bartol H., J. A. (2006). La disponibilidad léxica. *Revista Española de Lingüística*. Año N° 36, pág. 379-384. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2563097>
- Bartol, H., J.A. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. Universidad de Salamanca. ISBN 978-84-9910-591-8, págs. 85-107
<https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/09bartol.pdf>
- Castillero, A. (2019). La lectura y la escritura en la universidad: avances sobre una problemática estructural. *Revista anual acción y reflexión educativa* (44) 124 – 143
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/226/226955008/226955008.pdf>
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la Universidad, una introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez, D. (2020). El texto expositivo escrito: caracterización del estado actual en estudiantes de la Carrera de Español. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 4(2), 203–221. <https://doi.org/10.48204/j.orbis.v4n2a12>
- FAO, FIDA, OMS, PMA y UNICEF. (2017). El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos.
<https://www.fao.org/3/I7695s/I7695s.pdf>



- Gómez D., R. (2005). La lematización en español: una aplicación para la recuperación de información. *Rev. Esp. Doc. Cient.*, 29, 1, 2006
<https://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/301/348>
- Hernández, M. S. (2002). Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera. *ASELE*. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc864g9>
- Kartsevski, Mackarena, & Blanco, Oscar. (2021). Léxico disponible en aprendientes con un nivel básico de inglés como segunda lengua: un estudio escolar chileno. *Literatura y lingüística*, (44), 291-313. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.44.2126>
- López M., H. (1989). Disponibilidad léxica infantil en tres niveles de enseñanza básica. <http://www.dispox.com/bibliografia/disponibilidad-lexica-infantil-en-tres-niveles-de-ensenanza-basica>
- López M., H. (1995). Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente. *Boletín De Filología*, 35(1), Pág. 245–259. Recuperado a partir de <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/19231>
- López M., H. (2005). Un nuevo corpus para el estudio del español: la disponibilidad léxica. *ORAIJA*, Vol. 8, 2005. págs. 141-159.
https://www.researchgate.net/publication/360774603_Un_nuevo_corpus_para_el_estudio_del_espanol_la_disponibilidad_lexica
- López M., H. (2001-2005). Proyecto panhispánico. Obtenido de DispoLex:
<http://www.dispox.com/>
- López, E. (2008). Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ele [Tesis de Maestría, Universidad Antonio de Nebrija]. Memoria del máster en enseñanza del Español como Lengua Extranjera (MEELE).
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:15c7f59f-8d8d-4a93-8313-e8b5d84ff3a7/2008-bv-09-16lopez-rivero-pdf.pdf>
- Murillo R., M. (1999). Crecimiento de la disponibilidad léxica: Niños de preescolar y primer ciclo de la educación básica costarricense. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. Vol. 25 Núm. 2.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/20580>.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2013). *Metodología de la investigación. Cuantitativa- Cualitativa y Redacción de la tesis* (5ta ed.). Ediciones de la U.



- Oramas, M. & García C., A. (2018). Estudio de Disponibilidad Léxica en estudiantes de bachillerato de las ciudades de Matanzas y Morelia. *ATENAS*. Vol. 2, núm. 42, pp. 17-31, 2018. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055152002/movil/>
- Paredes G., F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 6(11), 70–94. <https://doi.org/10.26378/rmlael611177>
- Quijano, E. (2021). *Descripción del nivel léxico de la producción escrita en estudiantes de primer ingreso universitario procedente de áreas comarcales, 2019*. [Tesis de Maestría, Universidad de Panamá]. <http://up-rid.up.ac.pa/id/eprint/5497>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).
- Real Academia Española. (s.f.). Lexicón. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 25 de mayo de 2024, de <https://dle.rae.es/lexic%C3%B3n>
- Saralegui, C., & Tabernero, C. (2008). "Aportación al proyecto panhispánico de léxico disponible: Navarra". Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL), editadas por Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz, Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas (pp. 753-769). Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. URI: <https://hdl.handle.net/10171/21169>
- UNESCO. (2018). Escritura Académica, Investigación y Desarrollo Epistémico. *Revista Educación Superior y Sociedad Colección 25, Vol. 18*, 41-58. Obtenido de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/1>
- UNESCO. (2019). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE): reporte nacional de resultados; Panamá. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380251>
- Vásquez, M. (2010). *Diccionario de panameñismos*. Editora Sibauste, S.A
- Villarreal, M. (2013). Glosario de disponibilidad léxica en Panamá. <https://melquiadesvillarrealcastillo.blogspot.com/2013/12/glosario-de-disponibilidad-lexica-de.html>.



La importancia de las funciones ejecutivas para el desarrollo de las competencias educativas

The importance of the executive functions for the development of educational competences

Olivia Ríos

Universidad de Panamá, Panamá
olyrios@gmail.com <https://orcid.org/0009-0002-4989-9638>

*Autor de correspondencia: olyrios@gmail.com

Fecha de recepción: 15/03/2024

Fecha de aceptación: 07/06/2024

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5343>

Resumen

Las funciones ejecutivas pueden entenderse como un conjunto de capacidades cognitivas necesarias para controlar y autorregular la propia conducta. (Lezak, 1982). El vínculo innegable entre las funciones ejecutivas y el desarrollo de competencias educativas se erige como un campo de estudio de gran relevancia en la psicopedagogía. La manera en que estas funciones ejecutivas influyen en el proceso de aprendizaje, el desarrollo de aptitudes académicas y la futura labor profesional de los estudiantes de psicopedagogía en la Universidad de Panamá en el año 2023 es un tema que exige una exploración exhaustiva. En este análisis, se abordará detalladamente cómo las funciones ejecutivas impactan en el desarrollo de competencias educativas, cómo influyen en el desarrollo profesional de los futuros psicopedagogos, los posibles desafíos que podrían enfrentar en su desarrollo y cómo este enfoque podría beneficiar la educación en Panamá. El objetivo general es evaluar la percepción de los estudiantes de Psicopedagogía en la Universidad de Panamá en el año 2023 sobre la influencia de las funciones ejecutivas en su capacidad para organizar y realizar tareas académicas de manera efectiva. En cuanto a la metodología es de tipo cuantitativa y de diseño no experimental, la técnica utilizada es la encuesta y el instrumento el cuestionario, la población está conformada por 55 estudiantes de Psicopedagogía. Los resultados de la encuesta revelan que los estudiantes de Psicopedagogía en la Universidad de Panamá reconocen la importancia de las funciones ejecutivas en su formación académica y futura labor profesional. Los estudiantes valoran la influencia positiva de las funciones ejecutivas

en su capacidad para organizar tareas académicas, mantener la motivación y el compromiso, y mejorar la calidad de sus resultados académicos. Se concluye que las funciones ejecutivas juegan un papel crucial en el desarrollo de competencias educativas en estudiantes de Psicopedagogía en la Universidad de Panamá.

Palabras claves: Psicopedagogía, funciones ejecutivas, competencias educativas, psicopedagogía, planificación, capacidades cognitivas, comportamiento socioafectivo.

Abstract

Executive functions can be understood as a set of cognitive abilities necessary to control and self-regulate one's own behavior. (Lezak, 1982). The undeniable link between executive functions and the development of educational competencies stands as a field of study of great relevance in psychopedagogy. The way in which these executive functions influence the learning process, the development of academic skills and the future professional work of psychopedagogy students at the University of Panama in 2023 is a topic that requires exhaustive exploration. In this analysis, it will be discussed in detail how executive functions impact the development of educational competencies, how they influence the professional development of future psychopedagogues, the possible challenges they could face in their development, and how this approach could benefit education in Panama. The general objective is to evaluate the perception of Psychopedagogy students at the University of Panama in 2023 about the influence of executive functions on their ability to organize and carry out academic tasks effectively. Regarding the methodology, it is quantitative and experimental in design, the technique used is the survey and the instrument is the questionnaire, the population is made up of 55 Psychopedagogy students. The results of the survey reveal that Psychopedagogy students at the University of Panama recognize the importance of executive functions in their academic training and future professional work. Students value the positive influence of executive functions on their ability to organize academic tasks, maintain motivation and commitment, and improve the quality of their academic results. It is concluded that executive functions play a crucial role in the development of educational competencies in Psychopedagogy students at the University of Panama.

Keywords: Psychopedagogy, executive functions, educational competencies, psychopedagogy, planning, cognitive abilities, socio-affective behavior.

Introducción

Las funciones ejecutivas tienen un rol esencial en el campo educativo ya que permiten controlar la atención para de concentración durante una clase u organizarse en estudiar para presentar un examen. Por otra parte, las competencias educativas pueden entenderse como un conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que contribuyen ejecutar de manera adecuada el desempeño, una función, una actividad e inclusive una tarea. Uno de los grandes desafíos en el sector educativo es desarrollar en los alumnos, habilidades, conocimientos y destrezas pertinentes para edificar un ciudadano democrático y activo (Bernal, Rodríguez, & Ortega, 2020)

En este mismo orden de ideas, los estudiantes que cursan una carrera en Psicopedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Panamá durante el año 2023 se encuentran en una etapa crucial de su formación, una que va más allá de la mera adquisición de conocimientos. Más bien, esta fase se presenta como una encrucijada que no solo moldea su desarrollo personal, sino que también sienta las bases para su futura labor como agentes de cambio en el dinámico ámbito educativo. En el proceso de embarcarse en esta trayectoria educativa, los estudiantes de Psicopedagogía se sumergen en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos que les permitirán no solo comprender, sino también abordar las complejidades inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje. Más específicamente, están siendo equipados para brindar un apoyo crucial a estudiantes que presentan diversas necesidades educativas.

De allí, que este grupo de estudiantes, que ha optado por la Psicopedagogía como su área de especialización, está dando prueba de un compromiso notable hacia la mejora constante de la educación en Panamá. La decisión de estudiar en la Facultad de Educación de la Universidad de Panamá es un testimonio de su aspiración a proporcionar un apoyo educativo más eficaz y personalizado. Este compromiso se evidencia aún más en su interés por abordar las dificultades de aprendizaje, lo que resalta su intención de marcar una diferencia palpable en el panorama educativo del país. Esta elección de formación no ocurre en un vacío; en cambio, se lleva a cabo en un contexto educativo en constante evolución, que enfrenta desafíos cada vez más diversificados y cambiantes en términos de atención a la diversidad y a las necesidades de los estudiantes.



Por su parte, la relevancia de poner el foco en este conjunto particular de estudiantes radica en su potencial para ejercer un impacto significativo en el ámbito educativo de la región. Los futuros psicopedagogos que se están formando en la Universidad de Panamá se están preparando para ser verdaderos agentes de cambio. A través de sus futuras posiciones, tienen la capacidad de contribuir de manera sustancial a la creación de entornos educativos más inclusivos y efectivos. Sin embargo, para cumplir eficazmente este rol, se hace indispensable que estos estudiantes cuenten con herramientas no solo en términos de conocimientos teóricos y enfoques pedagógicos, sino también en lo que respecta a habilidades cognitivas y emocionales. Estas habilidades les permitirán enfrentar de manera competente los retos y demandas que caracterizan al entorno educativo actual.

De este modo, en este punto donde emerge la relevancia crucial de las funciones ejecutivas en el contexto de la formación de estos estudiantes de Psicopedagogía. Las funciones ejecutivas, que abarcan destrezas como la planificación, la autorregulación, la toma de decisiones y la resolución de problemas, se tornan elementos esenciales en el proceso de aprendizaje y en la adaptación a situaciones educativas diversas y en constante cambio. En el contexto actual, en el cual la educación debe evolucionar en concordancia con las tecnologías emergentes, metodologías innovadoras y enfoques inclusivos, las funciones ejecutivas adquieren un valor insustituible. Se vuelven elementos cruciales para el éxito tanto en la etapa de formación como en la futura práctica profesional.

Resulta claro que la formación de los futuros psicopedagogos trasciende la simple transmisión de conocimientos relacionados con estrategias educativas y teorías del aprendizaje (Rodríguez-Saltos et al., 2020). En cambio, su formación busca cultivar una serie de habilidades que les permitan abordar de manera eficiente los desafíos inherentes a su futura labor. En este contexto, las funciones ejecutivas emergen como componentes fundamentales en la ecuación. Al ser habilidades cognitivas de nivel superior, las funciones ejecutivas desempeñan un papel crucial en la gestión efectiva del tiempo, el mantenimiento de la atención sostenida, la autorregulación emocional y la adaptación a las necesidades particulares de los estudiantes. Un futuro psicopedagogo que cuente con un dominio sólido de las funciones ejecutivas estará mejor equipado para planificar y ejecutar intervenciones educativas más efectivas, diseñar estrategias de apoyo personalizadas y mantener una alta dosis de profesionalismo en diversas situaciones.



Ahora bien, en el ámbito de la psicopedagogía y la comprensión de los procesos cognitivos y conductuales que subyacen en el aprendizaje y el desarrollo humano, el concepto de funciones ejecutivas (FE) se presenta como un elemento crucial. Echavarría (2017) plantea que las funciones ejecutivas representan un constructo teórico que se refiere a la capacidad inherente que poseemos como seres humanos para planificar, organizar, inhibir y monitorizar nuestra conducta, además de mostrar flexibilidad ante situaciones novedosas y cambiantes. En este sentido, las funciones ejecutivas se manifiestan como procesos cognitivos superiores que ejercen una influencia vital en la regulación y dirección de nuestra cognición y comportamiento.

Se observa que la importancia de las funciones ejecutivas en el contexto de la educación y el desarrollo de competencias académicas ha sido ampliamente reconocida. Arcos (2021), subraya que estas funciones desempeñan un papel esencial en la autorregulación tanto cognitiva como conductual, permitiendo a los individuos llevar a cabo tareas complejas y adaptarse a situaciones diversas y cambiantes. Las Funciones Ejecutivas: Interconexiones y Desglose Detallado

En esta perspectiva, las funciones ejecutivas, lejos de ser procesos aislados, conforman una intrincada red de elementos interdependientes que moldean y realimentan constantemente su funcionamiento. En este análisis, se profundizará en la naturaleza y la importancia de estas funciones ejecutivas en el contexto educativo, particularmente enfocado en estudiantes de Psicopedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Panamá en el año 2023.

Elementos de las Funciones Ejecutivas

Para comprender adecuadamente las funciones ejecutivas, es fundamental considerar sus elementos interconectados:

En el ámbito educativo, las capacidades para formular metas son fundamentales, ya que involucran aspectos como la motivación, la autoconciencia y la percepción individual del entorno. Este proceso va más allá de un simple deseo, requiere una comprensión profunda de las aspiraciones personales y una dirección consciente hacia un punto deseado en el futuro (Rivera & Moreno, 2021). Se puede dar un ejemplo, cuando un estudiante de Psicopedagogía que aspire a convertirse en un

psicopedagogo altamente efectivo debe estar motivado, ser consciente de sus objetivos y comprender cómo su formación contribuirá a alcanzar esas metas.

En esta misma línea, la planificación se convierte en una competencia esencial, especialmente en un contexto educativo ya que “implica adoptar una actitud abstracta, evaluar diversas alternativas y construir un marco conceptual que guíe la actividad” (Genoni, 2018, p. 32). Por ejemplo, los estudiantes de Psicopedagogía deben planificar sus estudios, organizar su tiempo y recursos, y establecer estrategias efectivas para abordar tareas académicas complejas.

Por otro lado, la ejecución de planes es crucial, ya que implica la habilidad de llevar a cabo secuencias de conducta ordenada y coordinada para lograr resultados específicos. En el contexto educativo, esto se relaciona con la capacidad de implementar estrategias y técnicas de apoyo planificadas. Por ejemplo, un estudiante de Psicopedagogía que ha diseñado un plan de intervención para un estudiante con dislexia debe ser capaz de ejecutar ese plan de manera efectiva, adaptándolo según sea necesario.

Así mismo, las aptitudes para la ejecución eficaz de actividades abarcan habilidades que permiten el control, la corrección, la regulación y la autorregulación de factores como el tiempo y la intensidad en la realización de tareas (Pardos & González, 2018). Esta capacidad de adaptación a las demandas cambiantes del entorno y de ajuste en función de requisitos específicos es un componente esencial de las funciones ejecutivas.

Por ende, en el contexto educativo, estas aptitudes son fundamentales para el éxito académico y profesional de los estudiantes de Psicopedagogía. Estos futuros profesionales deben ser capaces de controlar y regular su tiempo de estudio y trabajo, así como ajustar sus enfoques según las necesidades de los estudiantes con los que trabajan. Por ejemplo, al apoyar a un estudiante con TDAH, deben adaptar sus estrategias de enseñanza para mantener su atención y maximizar su aprendizaje.

Para una comprensión más precisa y profunda, resulta beneficioso desglosar las funciones ejecutivas en categorías más detalladas. Esta clasificación detallada, propuesta por Arcos (2021), incluye la organización como función esencial que facilita la colocación de estímulos al categorizar

los contenidos semánticos en grupos o categorías de conocimiento (Lezamo et al., 2019). La organización es fundamental para el éxito en el aprendizaje y la enseñanza, ya que los psicopedagogos deben organizar la información de manera accesible y comprensible para los estudiantes, categorizando conceptos, secuenciando lecciones y presentando material de forma lógica y coherente.

Ahora bien, el control inhibitorio se destaca como un regulador fundamental de las respuestas impulsivas, evitando excesos y desviaciones que podrían afectar el rendimiento cognitivo y comportamental (Davolos & Cruz, 2020). En educación, esta función es crucial para la autorregulación del comportamiento de los estudiantes y para mantener la atención en las tareas académicas, especialmente en aquellos con dificultades de aprendizaje, donde se requiere fomentar esta capacidad.

Evidentemente, la flexibilidad mental, por otro lado, es la habilidad de abandonar patrones rígidos de actividad o estrategias inadecuadas, adaptándose a nuevas perspectivas y soluciones según cambian las circunstancias (Paba-Barbosa et al., 2019). En el contexto educativo, esta habilidad es esencial para que los psicopedagogos puedan ajustar sus métodos de enseñanza a las necesidades de los estudiantes, modificando enfoques y estrategias para abordar diferentes dificultades de aprendizaje.

Debe señalarse que la planeación, al organizar los procedimientos cognitivos en secuencias ordenadas, se vincula estrechamente con la generación de hipótesis y la flexibilidad mental, optimizando la ejecución de tareas y permitiendo la consecución eficiente de metas (Korzeniowski, 2022). Esta habilidad es fundamental para los estudiantes de Psicopedagogía, ya que deben planificar su trabajo con estudiantes que tienen necesidades de aprendizaje especiales, asegurando que reciban el apoyo necesario de manera efectiva y eficiente.

Por su parte, la actitud abstracta, por su parte, va más allá de la habilidad abstracta en sí misma, implicando la percepción y análisis de la información en su dimensión más abstracta (Tapia & Murillo, 2020). Esta habilidad es esencial para la comprensión profunda de los conceptos y la adaptación de la enseñanza a diferentes contextos y situaciones, permitiendo a los psicopedagogos analizar la información críticamente y adaptar su enseñanza de manera significativa.



Relevancia de las Funciones Ejecutivas en la Educación

La comprensión de estas funciones ejecutivas enriquece nuestra visión sobre cómo las habilidades cognitivas superiores influyen en el aprendizaje, el desarrollo y la adaptación (Gusqui & Galárraga, 2023). Esta categorización detallada permite una diferenciación más precisa de los aspectos específicos de las funciones ejecutivas, resaltando su papel en la regulación y dirección de nuestra cognición y comportamiento.

Vínculo Entre Funciones Ejecutivas y Competencias Educativas

El vínculo entre las funciones ejecutivas y las competencias educativas es profundo y multifacético. Cada uno de los elementos de las funciones ejecutivas descritos anteriormente desempeña un papel fundamental en el desarrollo y la aplicación de competencias educativas efectivas. A continuación, se explorarán algunas de estas conexiones clave:

Planificación y Organización

La capacidad de planificar y organizar información es esencial para la capacidad de estructurar proyectos y actividades académicas. En un contexto educativo, esto se traduce en la habilidad de diseñar planes de lecciones efectivos, organizar materiales y recursos, y establecer un marco temporal para el logro de objetivos educativos. Los estudiantes de Psicopedagogía que desarrollan estas habilidades ejecutivas pueden planificar y diseñar programas de intervención más efectivos para estudiantes con necesidades de aprendizaje especiales. La planificación cuidadosa garantiza que se aborden las necesidades individuales de cada estudiante de manera eficiente y que se maximice el tiempo y los recursos disponibles (Lezamo et al., 2019).

Atención y Concentración

La capacidad de dirigir y mantener la atención es crucial para el procesamiento efectivo de información en clase y en el estudio independiente. Los estudiantes de Psicopedagogía deben ser capaces de mantener la atención en las necesidades de los estudiantes a los que están apoyando, así

como en la información que están adquiriendo durante su formación. Una atención deficiente puede llevar a malentendidos y a la falta de detección de necesidades específicas de los estudiantes. Por otro lado, una atención y concentración efectivas permiten a los psicopedagogos identificar patrones de aprendizaje, detectar dificultades y ajustar sus enfoques en consecuencia.

Toma de Decisiones

La toma de decisiones informadas es una competencia educativa fundamental. Implica la capacidad de evaluar opciones y tomar decisiones basadas en la evidencia y el análisis crítico (Davolos & Cruz, 2020). Las funciones ejecutivas influyen en la capacidad de los estudiantes para evaluar las opciones de estudio y tomar decisiones informadas sobre enfoques de estudio y resolución de problemas. Los estudiantes de Psicopedagogía que han desarrollado sus funciones ejecutivas pueden tomar decisiones más efectivas al diseñar intervenciones para estudiantes con dificultades de aprendizaje. Evalúan y seleccionan estrategias de apoyo basadas en la información disponible y la adaptan según sea necesario para lograr resultados positivos.

Autorregulación Emocional

La habilidad de gestionar las emociones es esencial para mantener la motivación y el compromiso en el proceso de estudio y en la resolución de problemas académicos. Los estudiantes de Psicopedagogía deben ser capaces de autorregular sus emociones para lidiar con situaciones desafiantes en su trabajo con estudiantes. La autorregulación emocional les permite mantener la calma y la empatía cuando enfrentan dificultades y les ayuda a apoyar a los estudiantes de manera efectiva. Además, la autorregulación emocional es fundamental para mantener la motivación a lo largo de su formación y carrera, ya que enfrentan desafíos y situaciones estresantes en su trabajo.

Impacto en el Desarrollo Profesional de los Psicopedagogos

El desarrollo sólido de las funciones ejecutivas en los estudiantes de Psicopedagogía tiene un impacto directo en su futura labor profesional. Estas habilidades ejecutivas son fundamentales para el éxito en la profesión de la Psicopedagogía y tienen efectos profundos en la calidad del apoyo que

pueden ofrecer a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. A continuación, se explorarán algunas formas en que el desarrollo de las funciones ejecutivas influye en el desarrollo profesional de los psicopedagogos:

Capacidad para Crear Programas de Intervención Efectivos

Los psicopedagogos son responsables de diseñar y llevar a cabo programas de intervención efectivos para estudiantes con dificultades de aprendizaje (Muñoz, 2023). Para lograr esto, deben ser capaces de planificar y organizar estrategias de apoyo de manera efectiva. Esto incluye la capacidad de establecer metas claras, seleccionar estrategias basadas en evidencia y seguir un plan de intervención con coherencia. Los psicopedagogos con fuertes habilidades ejecutivas son más capaces de diseñar programas de intervención efectivos que tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Manejo de Situaciones Desafiantes

Trabajar con estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje puede ser desafiante y emocionalmente exigente (Gusqui & Galárraga, 2023). Los psicopedagogos deben ser capaces de autorregular sus emociones y mantener la calma y la empatía en situaciones difíciles. Las habilidades de autorregulación emocional, parte de las funciones ejecutivas, son fundamentales para manejar situaciones desafiantes de manera efectiva. Los psicopedagogos que pueden mantener la calma y la empatía pueden brindar un mejor apoyo a los estudiantes y trabajar de manera más efectiva con los equipos escolares y los padres.

Adaptación a las Necesidades de los Estudiantes

Cada estudiante tiene necesidades de aprendizaje individuales, y los psicopedagogos deben ser capaces de adaptar sus enfoques y estrategias para satisfacer esas necesidades. La flexibilidad mental y la capacidad de generar hipótesis son esenciales en este sentido. Los psicopedagogos con fuertes habilidades ejecutivas pueden adaptar sus estrategias de apoyo según las necesidades



cambiantes de los estudiantes. Pueden considerar diferentes enfoques y probar estrategias alternativas para encontrar la que sea más efectiva para cada estudiante.

Desafíos y Estrategias de Desarrollo

A pesar de la importancia de las funciones ejecutivas en el desarrollo profesional de los psicopedagogos, estos estudiantes pueden enfrentar desafíos en el desarrollo de estas habilidades (Lepe-Martínez et al., 2018). La carga académica de la formación en Psicopedagogía puede ser intensa y puede requerir una gestión efectiva del tiempo y de múltiples tareas. Además, trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje puede ser emocionalmente exigente y puede requerir una alta capacidad de autorregulación emocional. Para abordar estos desafíos y promover el desarrollo de las funciones ejecutivas, es importante que los estudiantes de Psicopedagogía implementen estrategias específicas. Algunas estrategias efectivas pueden incluir:

Técnicas de Organización

El uso de técnicas de organización puede ayudar a los estudiantes de Psicopedagogía a gestionar su tiempo y recursos de manera más efectiva. Esto puede incluir el uso de agendas, listas de tareas y la planificación anticipada de asignaciones y proyectos. La organización adecuada les permite mantener un enfoque claro en sus objetivos académicos y profesionales.

Estrategias de Estudio Efectivas

El desarrollo de habilidades de estudio efectivas es esencial para el éxito en la formación en Psicopedagogía. Esto puede incluir la identificación de métodos de estudio que funcionen mejor para el estudiante, la gestión del tiempo de estudio y la adopción de estrategias de lectura y toma de apuntes efectivas. Las técnicas de estudio sólidas mejoran la capacidad de procesar y retener información, lo que es fundamental para el aprendizaje y la aplicación de conceptos en la práctica.



Técnicas de Autorregulación Emocional

El desarrollo de habilidades de autorregulación emocional es fundamental para manejar el estrés y las demandas emocionales de la formación en Psicopedagogía (Pino & Arán, 2019). Los estudiantes pueden beneficiarse de técnicas de autorregulación, como la meditación, el mindfulness y el desarrollo de estrategias de afrontamiento saludables. Estas técnicas les permiten mantener un equilibrio emocional y evitar el agotamiento.

Relevancia para la Educación en Panamá

El fortalecimiento de las funciones ejecutivas entre los futuros psicopedagogos puede contribuir significativamente a la mejora de la educación en Panamá. Esto se debe a que los psicopedagogos desempeñan un papel crucial en el apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales y en la promoción de prácticas inclusivas en las escuelas.

Mejora de la Calidad de la Enseñanza

Los psicopedagogos están capacitados para identificar y abordar las barreras que enfrentan los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Cuando tienen fuertes habilidades ejecutivas, son más efectivos en la planificación y ejecución de intervenciones que mejoran el rendimiento de los estudiantes. Esto se traduce en una enseñanza de mayor calidad y en un apoyo más efectivo para los estudiantes que enfrentan desafíos de aprendizaje.

Promoción de la Inclusión Educativa

La inclusión educativa es un objetivo clave en el sistema educativo de Panamá. Los psicopedagogos desempeñan un papel esencial en la promoción de la inclusión al garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad (Muñoz, 2023). Las funciones ejecutivas, como la flexibilidad mental y la capacidad de adaptación, son esenciales para el diseño de entornos y estrategias inclusivas. Los psicopedagogos con sólidas habilidades ejecutivas pueden identificar barreras a la participación y diseñar soluciones efectivas.

El vínculo innegable entre las funciones ejecutivas y el desarrollo de competencias educativas se erige como un campo de estudio de gran relevancia en la psicopedagogía. La manera en que estas funciones ejecutivas influyen en el proceso de aprendizaje, el desarrollo de aptitudes académicas y la futura labor profesional de los estudiantes de psicopedagogía en la Universidad de Panamá en el año 2023 es un tema que exige una exploración exhaustiva. En este análisis, se abordará detalladamente cómo las funciones ejecutivas impactan en el desarrollo de competencias educativas, cómo influyen en el desarrollo profesional de los futuros psicopedagogos, los posibles desafíos que podrían enfrentar en su desarrollo y cómo este enfoque podría beneficiar la educación en Panamá.

Materiales y Métodos

La investigación presentada es de tipo cuantitativa y no experimental, utilizando datos recopilados en un solo momento a través de una encuesta. Según Cárdenas (2019), la investigación cuantitativa implica el uso de información numérica o datos transformados en escalas numéricas. Además, Hernández Sampieri (2014) destaca que esta investigación es empírica al recolectar y analizar datos, pero también crítica al evaluar y mejorar de manera constante. Los objetivos del estudio buscan mejorar la estrategia de educación superior para que los estudiantes adquieran habilidades emprendedoras y se conviertan en agentes de transformación social y económica.

Hernández Sampieri (2014), define la investigación como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos que implican la recolección, análisis, integración y discusión de datos cuantitativos para realizar inferencias y lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado. Arias (2006) destaca la importancia de integrar métodos cuantitativos en un solo estudio para obtener una visión más completa del fenómeno, conservando la estructura y los procedimientos originales de la aproximación cuantitativa.

Población:

De esta manera se pretende hacer un abordaje a una población objetivo, la cual básicamente son los estudiantes de Psicopedagogía de la Facultad de Educación, de la Universidad de Panamá, Campus Central. Para Hernández Sampieri (2014), una población es el conjunto de todos los casos



que concuerdan con una serie de especificaciones. En este caso se tratan de estudiantes del III y IV año de la facultad precitada, entre 20 y 35 años de edad, del sexo masculino y femenino, quienes cursan la precitada carrera. Esta población está compuesta por 55 estudiantes, con las características antes señalada.

Muestra:

De la anterior población la muestra quedo conformada por 40 estudiantes, tal como lo señala Hernández Sampieri (2014), cuando refiere que esta es, en esencia, un subgrupo de la población. Se puede decir que esta es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que se ya se hizo alusión en antes. Entonces se trata de calcular el subgrupo de 55 estudiantes. Para ello se debe señalar que el nivel de confiabilidad del instrumento aplicado es del 95%, con una proporción esperada de 10% y un margen de error de 5%, con lo que se procede a hacer la operación bajo la ecuación siguiente, para obtener el resultado plasmado en la tabla N°1.

Tabla 1.

Cálculo de la Muestra de la investigación

Tamaño de la muestra (n) Estimar Parámetros o Prevalencia Poblaciones finitas Menor a 100.000 habitantes (Con marco muestral)		
$n = \frac{Z^2 * p * q * N}{E^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q}$		
Tamaño de la población	N	55
Nivel de confianza 95%	Z	1.96
Proporción esperada	p	0.1
Complemento de p "q"	q	0.9
Precisión o margen de error	E	0.05
Tamaño de la muestra	n	39.56

Nota: La muestra estaba conformada por 40 estudiantes según el cálculo muestral

Hipótesis:

H_1 = Las funciones ejecutivas son importantes para el desarrollo de las competencias educativas en estudiantes de psicopedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Panamá, año 2023.

H_0 = Las funciones ejecutivas no son importantes para el desarrollo de las competencias educativas en estudiantes de psicopedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Panamá, año 2023.

Objetivos:

- Evaluar la percepción de los estudiantes de Psicopedagogía en la Universidad de Panamá en el año 2023 sobre la influencia de las funciones ejecutivas en su capacidad para organizar y realizar tareas académicas de manera efectiva;
- Analizar la disposición de los estudiantes de Psicopedagogía en la Universidad de Panamá en el año 2023 para incorporar estrategias de desarrollo de funciones ejecutivas en su formación académica.

Tomando en consideración los elementos de la metodología de este estudio cuantitativo, se abordó el problema en base a los criterios antes mencionados, buscando medir las consideraciones en base a la aplicación de un instrumento. De acuerdo a Balestrini (1997), se pueden determinar las particularidades de esta herramienta de recolección de datos, y ver la utilización que esta puede tener. Desde el punto de vista de su estructura, la encuesta básicamente se construye a razón de preguntas cerradas. El instrumento que se aplicara en el marco de la presente investigación, consta de cinco preguntas que abordan las variables de la investigación, con respuestas nominales "Muy en Desacuerdo", "En Desacuerdo", "Imparcial", "De Acuerdo", "Muy de Acuerdo", siguiendo la metodología de Likert.



Resultados y Discusión

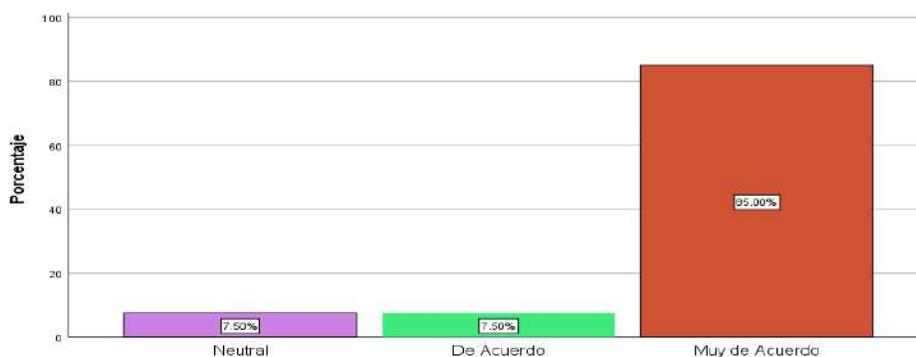
Tabla 2.

Las Funciones ejecutivas influyen en la capacidad de organizar y realizar tus tareas académicas de manera efectiva.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Neutral	3	7.5	7.5	7.5
	De Acuerdo	3	7.5	7.5	15.0
	Muy de Acuerdo	34	85.0	85.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Figura 1.

Las Funciones ejecutivas influyen en la capacidad de organizar y realizar tus tareas académicas de manera efectiva



Ante la pregunta N°1, En el contexto de tu formación como estudiante de Psicopedagogía, ¿consideras que las funciones ejecutivas (planificación, atención, autorregulación, etc.) influyen en tu capacidad para organizar y realizar tus tareas académicas de manera efectiva? De los 40 encuestados, 8% señalaron que neutral, 7% de acuerdo y 85% muy de acuerdo (siendo esta la mayoría de las respuestas) (tabla 2, figura 1).

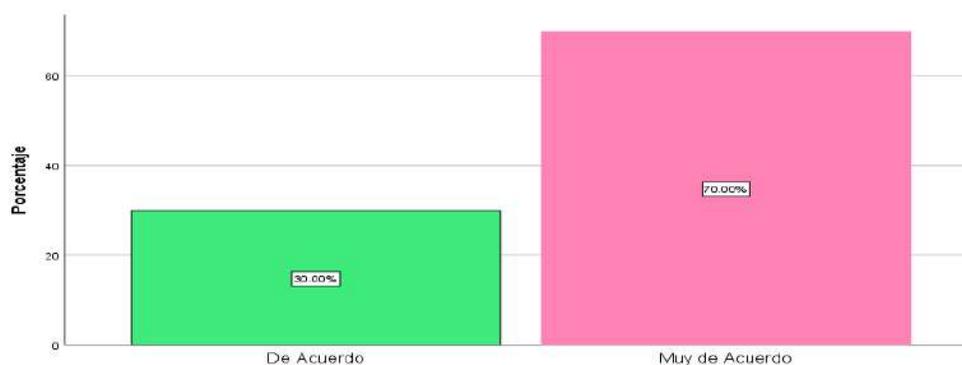
**Tabla 3.**

Capacidad de autorregulación emocional y la gestión de estrés son relevantes para mantener la motivación y el compromiso en el proceso de estudio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De Acuerdo	12	30.0	30.0	30.0
	Muy de Acuerdo	28	70.0	70.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Figura 2.

Capacidad de autorregulación emocional y la gestión de estrés son relevantes para mantener la motivación y el compromiso en el proceso de estudio



Ante la pregunta N°2, ¿Crees que la capacidad de autorregulación emocional y la gestión de estrés, componentes de las funciones ejecutivas, son relevantes para mantener la motivación y el compromiso en tu proceso de estudio y en la resolución de problemas académicos? De los 40 encuestados, 30% señalaron de acuerdo y 70% muy de acuerdo (siendo esta la mayoría de las respuestas) (tabla 3, figura 2).

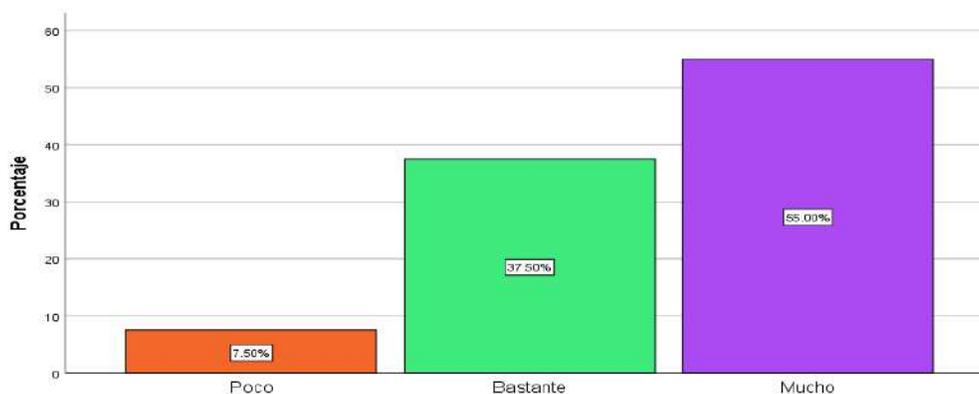
**Tabla 4.**

La capacidad de tomar decisiones informadas y planificar el tiempo de estudio, impactan en la calidad de tus resultados académicos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	3	7.5	7.5	7.5
	Bastante	15	37.5	37.5	45.0
	Mucho	22	55.0	55.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Figura 3.

Opinión de los sujetos investigados sobre la relación entre las funciones ejecutivas y como la capacidad de tomar decisiones informadas y planificar el tiempo de estudio, impactan en la calidad de tus resultados académicos.



Análisis de Resultados: Ante la pregunta N°3, En tu opinión, ¿hasta qué punto las funciones ejecutivas, como la capacidad de tomar decisiones informadas y planificar el tiempo de estudio, impactan en la calidad de tus resultados académicos? De los 40 encuestados, 8% señalaron que poco, 37% bastante y 55% mucho (siendo esta la mayoría de las respuestas) (Tabla 4, Figura 3).

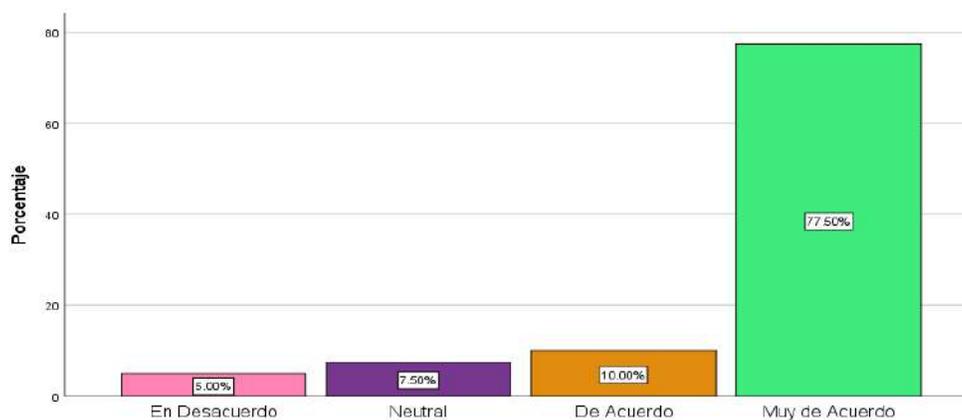
**Tabla 5.**

Integración de estrategias para el desarrollo de funciones ejecutivas podría contribuir a tu futura labor de apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En Desacuerdo	2	5.0	5.0	5.0
	Neutral	3	7.5	7.5	12.5
	De Acuerdo	4	10.0	10.0	22.5
	Muy de Acuerdo	31	77.5	77.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Figura 4.

Integración de estrategias para el desarrollo de funciones ejecutivas podría contribuir a tu futura labor de apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje



Ante la pregunta N°4, ¿Consideras que la integración de estrategias para el desarrollo de funciones ejecutivas en tu formación como psicopedagogo/a podría contribuir a tu futura labor de apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje? De los 40 encuestados, 5% señalaron estar en desacuerdo, 8% neutral, 10% de acuerdo y 78% muy de acuerdo (siendo esta la mayoría de las respuestas) (Tabla 5, Figura 4).



Discusión

Los resultados de la encuesta proporcionan una visión valiosa de la percepción de los estudiantes de Psicopedagogía en la Universidad de Panamá sobre la relación entre las funciones ejecutivas y su formación académica y futura labor profesional. Estos resultados son consistentes con la literatura existente y resaltan la importancia de las funciones ejecutivas en el ámbito educativo y en el apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Reconocimiento de la Influencia de las Funciones Ejecutivas

La mayoría de los encuestados reconocen la influencia positiva de las funciones ejecutivas en su capacidad para organizar y llevar a cabo tareas académicas de manera efectiva. Esto sugiere que “los estudiantes son conscientes de que habilidades como la planificación y la atención son fundamentales para el éxito en sus estudios” (Porto et al., 2021, p. 21) Este reconocimiento es un primer paso importante para el desarrollo de estrategias de estudio y gestión del tiempo que aprovechen estas habilidades ejecutivas.

Valoración de la Autorregulación Emocional y la Gestión del Estrés

La percepción de los estudiantes sobre la relevancia de la autorregulación emocional y la gestión del estrés en su motivación y compromiso académico es significativa. La mayoría de los encuestados reconocen que estas habilidades ejecutivas desempeñan un papel importante en su capacidad para mantenerse enfocados y perseverar en el estudio y la resolución de problemas. De acuerdo a (Huamaní et al., 2024, p. 19), esto sugiere que “los estudiantes valoran la importancia de mantener un equilibrio emocional en su camino académico y están dispuestos a desarrollar estrategias de autorregulación emocional”.

Impacto en la Calidad de los Resultados Académicos

“La percepción de los estudiantes sobre el impacto de las funciones ejecutivas en la calidad de sus resultados académicos es consistente con la investigación existente” (Besserra-Lagos et al., 2018, p. 52). La mayoría de los encuestados reconocen que estas habilidades ejecutivas, como la toma de decisiones informadas y la planificación del tiempo de estudio, influyen en la calidad de su rendimiento académico. Este reconocimiento puede motivar a los estudiantes a utilizar estrategias de

toma de decisiones y planificación para mejorar su desempeño académico.

Preparación para la Labor Futura

Los resultados muestran una fuerte percepción positiva de los estudiantes sobre la integración de estrategias para el desarrollo de funciones ejecutivas en su formación como psicopedagogos. La mayoría de los encuestados considera que estas estrategias serían beneficiosas para su futura labor de apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Este resultado sugiere que los estudiantes reconocen la relevancia de las funciones ejecutivas en su futura profesión y están abiertos a la formación en estas habilidades.

Familiaridad con Enfoques Pedagógicos

La familiaridad de los estudiantes con enfoques pedagógicos que promueven el desarrollo de funciones ejecutivas es alentadora. La mayoría de los encuestados está familiarizada con enfoques como técnicas de estudio, gestión del tiempo y autorregulación. Esta familiaridad puede ser un indicio de que los estudiantes han estado expuestos a estrategias que pueden mejorar sus habilidades ejecutivas. Además, según Ponce (2023) puede indicar un interés en la educación y el apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Implicaciones para la Formación en Psicopedagogía

Los resultados de esta encuesta tienen importantes implicaciones para la formación en Psicopedagogía en la Universidad de Panamá y más allá. Los hallazgos respaldan la idea de que el desarrollo de funciones ejecutivas debería ser un componente integral de la formación de psicopedagogos. Algunas de las implicaciones clave incluyen:

Integración de Estrategias de Desarrollo de Funciones Ejecutivas: Los resultados indican que los estudiantes ven un valor significativo en la integración de estrategias para el desarrollo de funciones ejecutivas en su formación. Los programas académicos pueden considerar la inclusión de cursos o talleres específicos que aborden estas habilidades ejecutivas y proporcionen oportunidades para su aplicación práctica.

Apoyo a la Autorregulación Emocional: Dado que los estudiantes valoran la autorregulación emocional, los programas de formación pueden incluir componentes que enseñen estrategias concretas para gestionar el estrés y las emociones en el contexto académico. Esto puede ayudar a los futuros psicopedagogos a desarrollar habilidades que les permitan apoyar a los estudiantes en situaciones similares.

Uso de Enfoques Pedagógicos: La familiaridad de los estudiantes con enfoques pedagógicos que promueven el desarrollo de funciones ejecutivas sugiere que estas estrategias ya se utilizan en algunos contextos académicos. Los programas de formación pueden fomentar aún más la aplicación de estas estrategias en la enseñanza y el apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Promoción de la Investigación: Los resultados de esta encuesta pueden servir como base para la investigación adicional sobre el desarrollo de funciones ejecutivas en estudiantes de Psicopedagogía. Se pueden llevar a cabo estudios más amplios para evaluar la efectividad de programas de formación específicos en el desarrollo de estas habilidades.

Conclusiones

Las funciones ejecutivas juegan un papel crucial en el desarrollo de competencias educativas en estudiantes de Psicopedagogía en la Universidad de Panamá en el año 2023, abarcando aspectos como la formulación de metas, la planificación, la ejecución de planes y las aptitudes para la ejecución eficaz de actividades. El desarrollo de estas habilidades tiene un impacto directo en la capacidad de los psicopedagogos para crear programas de intervención efectivos, manejar situaciones desafiantes, adaptarse a las necesidades de los estudiantes y promover la inclusión educativa.

Para promover el desarrollo de las funciones ejecutivas en los estudiantes de Psicopedagogía, se deben implementar estrategias específicas, como técnicas de organización, estrategias de estudio efectivas y técnicas de autorregulación emocional. El fortalecimiento de estas habilidades entre los futuros psicopedagogos puede contribuir significativamente a la mejora de la calidad de la enseñanza y a la promoción de la inclusión educativa en Panamá.



En este contexto, se sugiere la necesidad de diseñar y evaluar programas de formación específicos para mejorar las funciones ejecutivas en estudiantes de Psicopedagogía, centrándose en la efectividad de estas intervenciones y su impacto en el desempeño académico y profesional de los psicopedagogos. El reconocimiento y desarrollo de las funciones ejecutivas son fundamentales para el éxito de los estudiantes y para su capacidad para brindar un apoyo efectivo a los estudiantes con necesidades de aprendizaje especiales en Panamá y más allá.

Referencias Bibliográficas

- Arcos Rodríguez, V. A. (2021). *Funciones ejecutivas: una revisión de su fundamentación teórica*. NÚM. 40 (2021): Encierro, Libros y Pasiones. Obtenido de <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co//index.php/poiesis/article/view/4051>
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación, introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme.
- Balestrini, M. (1997). *Como se Elabora el Proyecto de Investigación*". Caracas: BI Consultores Asociados.
- Bernal, F., Rodriguez, M., & Ortega, A. (2020). Estimulación de las funciones ejecutivas y su influencia en el rendimiento académico en escolares de primero básico. *Interdisciplinaria vol.37 no.1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires jun. 2020*, Consultado el día 15 de mayo del 2024 de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272020000100011.
- Besserra-Lagos, D., Lepe-Martínez, N., & Ramos-Galarza, C. (2018). *Las Funciones Ejecutivas Del Lóbulo Frontal Y Su Asociación Con El Desempeño Académico De Estudiantes De Nivel Superior*. Rev Ecuat Neurol vol.27 no.3 Guayaquil sep./dic. 2018. Obtenido de http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-25812018000300051



- Cárdenas, J. (2019). *Investigación Cuantitativa*. Programa de PostGrado en Desarrollo Sostenible y Desigualdades Sociales en la Región Andina. Obtenido de [https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/22407/Manual_Cardenas_Investigaci%
df?sequence=5&isAllowed=y](https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/22407/Manual_Cardenas_Investigaci%c3%b3n.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Davolos, J. M., & Cruz Arias Haro, J. (2020). *Neurociencia Aplicada a la Educación*. Naturae ET Scientia Patagonia. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/67279788/Neurociencia_aplicada_a_la_Educacion_final-libre.pdf?1620651637=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DNeurociencia_aplicada_a_la_Educacion_fin.pdf&Expires=1694744799&Signature=gQ5qZJfTBrS-aaFP-xf
- Echavarría, L. M. (2017). *Modelos explicativos de las funciones ejecutivas*. Revista de Investigación en Psicología, Vol. 20 - N.º 1 - 2017, pp. 237 - 247. Obtenido de https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/968/Luis%20Miguel%20Echevarria_Articulo_Revista%20de%20Investigacion%20en%20Psicologia_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Genoni, M. L. (2018). *Las Funciones Ejecutivas de Planificación y Toma de Decisiones: Una Revisión Bibliográfica desde el Neuromanagement*. Vol. 1 Núm. 7 (2018): Revista de Investigación Interdisciplinaria en Métodos Experimentales Año 7 Volumen 1 - 2018. Obtenido de <https://ojs.econ.uba.ar/index.php/metodosexperimentales/article/view/1645>
- Gusqui Bonilla, K. M., & Galárraga Andrade, A. S. (2023). *Relación entre inteligencia emocional y el manejo del estrés académico en los estudiantes universitarios*. VOL. 2 NÚM. 2 (2023): REVISTA U-MORES. Obtenido de <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/ru/article/view/873>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Médico DF: McGraw-Hill / Interamericana Editores,S.A.de C.V.
- Huamaní De la Cruz, R. E., Palacios Garay, J. P., & Quintana Otero, R. N. (2024). *Autoeficacia académica y autorregulación emocional en la educación superior*. Vol. 7 Núm. 17 (2024): Revista Ecuatoriana de Psicología. Obtenido de <https://repsi.org/index.php/repsi/article/view/158>



- Korzeniowski, C. (2022). *Las Funciones Ejecutivas en el Estudiantes: Su Comprensión e Implementación desde el Salón de Clases*. Argentina: Dirección General de Escuelas, Mendoza. Obtenido de https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/05/Las-funciones-ejecutivas-del-estudiante_-Dra.-Celina-Korzeniowski-2018_FINAL.pdf
- Lepe-Martínez, N., Besserra-Lagos, D., & Ramos-Galarza, C. (2018). *Las funciones ejecutivas del lóbulo frontal y su asociación con el desempeño académico de estudiantes de nivel superior*. Revista Ecuatoriana de Neurología, Vol. 27 Núm. 3 (2018). Obtenido de <https://revecuatneurol.temp.publicknowledgeproject.org/index.php/revecuatneurol/article/view/1850>
- Lezak, M. (1982). *The problem of assessing Executive Functions*. Mexico: International Journal.
- Lezamo, A. Y., Moreira, M. A., Caballero, M. C., & García, E. (2019). *Desarrollo e implementación de una propuesta didáctica para la promoción de la función ejecutiva “planificación y organización” en cursos de Física de enseñanza media*. Latin-American Journal of Physics Education, ISSN-e 1870-9095, Vol. 13, N°. 1, 2019. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7023980>
- Muñoz Roman, R. M. (2023). *Modelo de entrenamiento de funciones ejecutivas para mejorar el rendimiento académico estudiantil de una Unidad Educativa de Duran – Ecuador, 2021*. Polo del Conocimiento. Obtenido de <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5051>
- Paba-Barbosa, C., Paba-Argorte, Z., & Barrero-Toncel, V. (2019). *Relación entre comprensión lectora y flexibilidad cognitiva en estudiantes de una universidad pública*. VOL. 16 NÚM. 2 (2019) Artículo de Investigación Científica y Tecnológica. Obtenido de <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/2944>
- Pardos Véglia, A., & González Ruiz, M. (2018). *Intervención sobre las Funciones Ejecutivas (FE) desde el contexto educativo*. Revista iberoamericana de educación. 2018, v. 78, n. 1, septiembre-diciembre ; p. 27-42. Obtenido de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/185261>



- Pino Muñoz, M. M., & Arán Filippetti, V. (2019). *Concepciones de niños y niñas sobre la inteligencia ¿Qué papel se otorga a las funciones ejecutivas y a la autorregulación?* Propós. represent. vol.7 no.2 Lima mayo/agos. 2019. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000200011
- Ponce Figueroa, M. A. (2023). *Estimulación de funciones ejecutivas y su influencia en el rendimiento académico.* Universidad César Vallejo. Obtenido de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/132881>
- Porto Torres, M. F., Puerta-Morales, L., Gelves-Ospina, M., & Urrego-Betancourt, Y. (2021). *Funciones Ejecutivas y Rendimiento Académico en Educación Primaria de la Costa Colombiana.* Vol. 19 Núm. 54 (2021): 1 de septiembre de 2021. Obtenido de <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/3433>
- Rivera Flores, D. G., & Moreno Quiridumbay, J. J. (2021). *La motivación y el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Ambato.* Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-Carrera de Psicopedagogía. Obtenido de <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/33886>
- Rodríguez-Saltos, E. R., Vallejo-Loor, B. M., Yenchong-Meza, W. E., & Ponce-Solórzano, M. J. (2020). *Importancia de la psicopedagogía y el aprendizaje creativo.* Dominio de las Ciencias, ISSN-e 2477-8818, Vol. 6, N°. 3, 2020 (Ejemplar dedicado a: Julio-Septiembre 2020), págs. 564-581. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539700>
- Tapia Reyes, R. A., & Murillo Antón, J. (2020). *El método Singapur: sus alcances para el aprendizaje de las matemáticas.* Vol. 5 Núm. 2 (2020): Revista Muro de la Investigación. Obtenido de <https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/r-Muro-investigacion/article/view/1322>
- Ther Ríos, F. (2014). *Ensayo sobre el Uso de la Encuesta: Hermenéutica y la Reflexividad de la Técnica Investigativa.* Revista Austral de Ciencias Sociales. Obtenido de <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n8/art02.pdf>

Tradición oral y etnoeducación: estrategias para fortalecer la cultura ancestral guapireña

Oral tradition and ethnoeducation: strategies to strengthen Guapireña ancestral culture

América Sinisterra

Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, Panamá
amesinisterra@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-6922-8700>

Yidwar Ruiz

Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, Panamá
yidwar_28@hotmail.com <https://orcid.org/0009-0004-0592-1498>

*Autor de correspondencia: amesinisterra@gmail.com

Fecha de recepción: 08/04/2024

Fecha de aceptación: 05/06/2024

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5344>

Resumen

La tradición oral es una expresión cultural, que recoge las narrativas generacionales y es un ejercicio de memoria a través de la palabra hablada. En el caso de Guapi, la tradición oral es un elemento fundamental de la cultura ancestral de los afrodescendientes en el Cauca Colombiano, que encierra elementos epistémicos, axiológicos y pragmáticos de la cultura de la región pacífica. Este estudio se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, utilizando específicamente el análisis documental como metodología. Se recopilaron documentos relevantes que abordaban la tradición oral y los valores ancestrales en el municipio de Guapi, Colombia, especialmente en el contexto de la comunidad afrocolombiana. Estos documentos incluyeron investigaciones previas, informes gubernamentales, textos académicos y fuentes históricas que proporcionaron información sobre las prácticas culturales y las tradiciones locales. El análisis documental permitió identificar patrones, tendencias y características clave relacionadas con la tradición oral en la región, así como su influencia en la identidad cultural y el sistema de valores de la comunidad. Los resultados de este estudio aportan elementos importantes

para que, desde las políticas públicas y la cátedra de estudios afrocolombianos, se fortalezca la etnoeducación y se estime debidamente la riqueza cultural del municipio. Por otro lado, este estudio conduce a reflexionar sobre costumbres y tradiciones que están de un pueblo; un legado que entreteje saberes ancestrales cotidianos que al recopilarlos, fortalecerlos y compartirlos en el contexto escolar vigorizan las prácticas pedagógicas. Entonces, es fundamental que la escuela sea el escenario donde se cree y recree la cultura para que ésta perdure en el tiempo y trascienda las generaciones.

Palabras clave: tradición oral, educación intercultural, patrimonio cultural inmaterial, diversidad cultural

Abstract

Oral tradition is a cultural expression that collects generational narratives and is an exercise in memory through the spoken word. In the case of Guapi, oral tradition is a fundamental element of the ancestral culture of Afro-descendants in Colombian Cauca, which contains epistemic, axiological and pragmatic elements of the culture of the Pacific region. This study was carried out using a qualitative approach, specifically using documentary analysis as a methodology. Relevant documents were collected that addressed oral tradition and ancestral values in the municipality of Guapi, Colombia, especially in the context of the Afro-Colombian community. These documents included previous research, government reports, academic texts, and historical sources that provided information on local cultural practices and traditions. The documentary analysis made it possible to identify patterns, trends and key characteristics related to the oral tradition in the region, as well as its influence on the cultural identity and value system of the community. The results of this study provide important elements so that, from public policies and the chair of Afro-Colombian studies, ethno-education is strengthened and the cultural wealth of the municipality is duly estimated. On the other hand, this study leads to reflecting on customs and traditions that exist in a town; a legacy that weaves together every day ancestral knowledge that, when collected, strengthened and shared in the school context, invigorates pedagogical practices. Therefore, it is essential that the school be the setting where culture is created and recreated so that it lasts over time and transcends generations.

Keywords: oral tradition, intercultural education, intangible cultural heritage, cultural diversity,

Introducción

El interés que ha despertado la oralidad como parte de la recuperación de la memoria, en las sociedades que han vivido procesos de conflicto, muestra la necesidad de recomponer la transmisión cultural de un pueblo. De allí que se hace necesario buscar estrategias pedagógicas, que conduzcan al rescate de valores ancestrales y de la tradición oral de Guapi. El objetivo general de este trabajo es destacar la importancia del uso de la tradición oral en la escuela como una herramienta valiosa para enriquecer el currículo escolar. Se hará especial énfasis en los valores ancestrales que se han transmitido de generación en generación en la población de Guapi, situada en la costa pacífica colombiana, reconociendo el significativo papel que juega la tradición oral en esta cultura.

La preocupación actual es la pérdida de estos valores y la poca motivación de los jóvenes por conocerlos y mantenerlos vivos como parte de su identidad. El interés particular de, entonces, es incentivar y promover estrategias pedagógicas que dinamicen los procesos culturales en la escuela para crear relaciones armónicas desde la convivencia social y las diferentes expresiones culturales desde lo multiétnico y pluricultural. Las manifestaciones culturales enlazan saberes ancestrales y la escuela puede asegurar la permanencia o sostenibilidad de este legado y enfrentarse a los retos de este mundo globalizado que tiende cada vez más a la homogeneización de la cultura. Una de las principales características de los habitantes de esta región son sus prácticas ancestrales de danzas, cantos, alabaos, narraciones, rituales (mezcla de africanos, españoles e indígenas) y que han perdurado a través de la tradición oral pero que por efectos de la globalización y los nuevos cambios sociales como el desplazamiento forzado, la violencia y un sinnúmero de problemáticas sociales a los que se ven enfrentados sus pobladores ha provocado una desvalorización de la transferencia y sentido de pertenencia por su cultura. Se considera que es preponderante que las nuevas generaciones se empoderen de sus tradiciones y reconozcan el gran legado existente en la memoria colectiva de los adultos mayores. La escuela debe ser ese escenario

donde se cree y recree la cultura para formar jóvenes empoderados de todo ese acervo cultural de su comunidad.

Teniendo en cuenta, lo anterior se hace necesario abordar como la tradición oral y la pérdida de los valores ancestrales son una gran preocupación para los docentes y estudiosos que miran con recelo cómo la modernización y toda esta revolución de lo mediático está provocando mengua en ciertas prácticas tradicionales produciendo un cambio en los comportamientos de los jóvenes. En épocas pasadas las personas utilizaban lo que había en su entorno, la comunidad era autosuficiente; en la actualidad, con la invasión de la tecnología, el paso de lo rural a lo urbano y el desplazamiento, la comunidad fue adoptando costumbres foráneas y otras maneras de expresión que han traído una decadencia en la familia y en general en la sociedad.

Compartir costumbres y tradiciones era parte de la cotidianidad, la gente las vivía, por tanto, contar un cuento, bailar un currulao, realizar un ritual fúnebre como el chigualo hacía parte del día a día y no de la ocasión o la oportunidad, como se ve hoy. En este sentido, se busca, mediante el proceso pedagógico, la aplicación de las tradiciones orales como estrategia para motivar a los jóvenes del municipio hacia la recuperación de sus prácticas ancestrales, teniendo en cuenta que los antepasados poseían habilidades míticas y la mente abierta para contar los hechos a viva voz, agregando elementos gestuales, exageraciones, comparaciones y un sin número de habilidades expresivas muy propias de la región.

Las transformaciones socioculturales son importantes, y en ocasiones, acordes con la realidad en que vivimos, pero es trascendental conservar la riqueza cultural heredada de los antepasados y que se fortaleció con el transcurrir del tiempo, para expresar la identidad de un pueblo o de un grupo humano. De allí que los aprendizajes vuelvan más cercanos, haciéndonos conocedores de una realidad y copartícipes en la reconstrucción de

un hilo cultural que deseamos conservar porque viene de los ancestros.

En cuanto al primer aspecto, el tipo de persona a formar, debemos de pensar que los tiempos han cambiado, y, por ende, se requiere formar hombres y mujeres que se identifiquen con su entorno. Personas capaces de enfrentarse a los retos del mundo globalizado, avances científicos y tecnológicos, pero conscientes de que lo multiétnico y pluricultural son parte de ese legado existente en la memoria colectiva de nuestros antepasados.

Segundo aspecto es el contexto: Guapi es un municipio donde la herencia africana, indígena y europea ha dado como resultado un mestizaje cultural que evidencia la riqueza de la cultura de este pueblo que ha prevalecido a través de la tradición oral. Guapi es una cultura oral, por excelencia, donde se conjuga el canto, la danza, el ritmo, el habla, el paisaje para expresar una sola cosa: alegría. De allí la importancia de ofrecer una enseñanza pertinente a la identidad cultural de los estudiantes, que lleve a mejorar el trabajo colectivo y concienciar sobre la importancia de valorar los conocimientos ancestrales.

Y, por último, los ejes temáticos que se profundizan en la práctica pedagógica en relación con los intereses y necesidades de la comunidad. La población de Guapi queda a la orilla de un río, cerca del mar. La pesca, la minería y la agricultura condicionan su forma de producción económica. Estas actividades producen formas tradicionales de vivir, producir y trabajar dando paso a manifestaciones culturales que surgen de ese diario vivir de relacionarse con su entorno. Ellas son parte de sus vivencias que, al recrearlas expresan el sentir de un pueblo y todo ese imaginario colectivo. Las balsadas, los matachines, las danzas, los arrullos, versos y otras manifestaciones de la tradición oral hacen parte de estas creaciones colectivas. La tarea de la escuela es incentivarlas y promoverlas en el aula de clase, pues la escuela, como ese espacio social, dinamiza los procesos culturales de una comunidad. De ninguna manera se puede desconocer la problemática social que aqueja a

la comunidad, responsable de grandes transformaciones en la manera de vivir y actuar.

En este sentido, la tradición oral permite evidenciar las diversas maneras de relacionarnos y ver el mundo desde la convivencia. A partir de ella generamos acuerdos y pactos que garantizan la apropiación y conservación de la misma. Zapata Olivella (2021) afirma que la tradición oral es un fenómeno que está lleno de vitalidad y dinamismo, y sigue siendo relevante en la actualidad, siendo una parte fundamental de la vida moderna y contemporánea, sin la cual la humanidad no podría subsistir. La conservación de nuestros valores ancestrales donde prevalece el respeto por los demás, enmarcados en lo multiétnico y pluricultural, se convierte en un imperativo de participación, y, es ahí donde los maestros, sabedores y comunidad en general se debe empoderar de su papel como actores mediadores de los valores ancestrales de la cultura.

Según Jiménez (2016), la tradición oral comunica la conciencia no solo de los individuos, sino también de toda la comunidad; no se trata simplemente de experiencias personales, sino de una herencia que se ha vuelto colectiva a lo largo del tiempo. Es el entorno comunitario y sociocultural lo que otorga significado a esta transmisión continua de información a lo largo del tiempo. Por tal razón, buscar las estrategias para la fortalecer los valores ancestrales y la tradición oral desde el ámbito escolar es generar procesos educativos que aportan a la reconstrucción de tejido social. Las prácticas educativas basadas en la tradición oral y los valores ancestrales son esenciales para la transmisión de conocimientos y sabiduría de generación en generación dentro de una comunidad (Tamayo Valdés & León Pérez, 2017). Estas prácticas, centradas en la oralidad, preservan y enseñan los valores culturales y ancestrales, ofreciendo una rica fuente de conocimiento que trasciende el ámbito pedagógico y refuerza la identidad cultural de los estudiantes (Hurtado & Jiménez, 2022).

Las prácticas educativas que utilizan la tradición oral se enfocan en la sabiduría

acumulada de las generaciones anteriores. A través de historias, mitos, leyendas, proverbios y rituales, se transmiten conocimientos y valores que han circulado oralmente por generaciones (Papalia et al., 2015). Al incorporar estas prácticas en el aula, no solo se enriquece el currículo escolar, sino que también se crea una conexión con otros espacios de aprendizaje fuera de la escuela. Los valores ancestrales transmitidos a través de estas prácticas incluyen el respeto y la relación armoniosa con la naturaleza, la preservación de las tradiciones y la identidad cultural, la solidaridad y el sentido de comunidad, así como la espiritualidad y el respeto por los antepasados (Tamayo Valdés & León Pérez, 2017).

Según Tamayo Valdés y León Pérez (2017), estas formas de educación comunitaria buscan preservar la continuidad cultural y reforzar la identidad colectiva. Al transmitir conocimientos y valores, estas prácticas educativas fomentan el sentimiento de pertenencia y el respeto por la naturaleza y la diversidad cultural. Estas prácticas suelen ser participativas y colectivas, involucrando a toda la comunidad en el proceso de aprendizaje y basándose en la colaboración y el apoyo mutuo (Hurtado & Jiménez, 2022). Además, promueven el aprendizaje experiencial, permitiendo a los individuos ser partícipes directos de las tradiciones y valores transmitidos (Papalia et al., 2015).

La línea de investigación en pedagogía que se desarrolla se centra en el estudio de la tradición oral y los valores ancestrales en la educación. Hurtado y Jiménez (2022) argumentan que llevar la tradición oral a la escuela es una estrategia valiosa para valorar y transmitir la riqueza cultural a las nuevas generaciones. Utilizar la tradición oral como una herramienta pedagógica no solo promueve la conservación de la tradición, sino que también permite apreciar, comprender y disfrutar de la abundancia cultural, tanto tangible como intangible, de la región (López. Pérez & Ramírez, 2015).

La tradición oral incluye historias, mitos, cuentos y leyendas que se transmiten de un adulto a otro y se dan a conocer a lo largo de las generaciones (Calderón, 2022). La

narración oral en la escuela tiene diversas funciones, como el enriquecimiento del patrimonio lingüístico, el desarrollo del espíritu crítico, la imaginación y la fantasía, y el cultivo de sentimientos (López, Pérez & Ramírez, 2015). Además, ayuda a la asimilación crítica de la información. La práctica de la narración oral es relevante porque satisface diversas necesidades vinculadas con la interacción social humana, recreando las palabras para generar situaciones discursivas significativas.

Calderón (2022) y Zapata (2021) subrayan que la tradición oral tiene un valor inestimable en la preservación de la vitalidad cultural. Sin embargo, la oralidad ha sido impactada por los cambios sociales derivados de la globalización. Hoy en día, se vive en una era que difiere significativamente de la de los ancestros, tanto en el lenguaje y la comunicación como en la forma de vida (Papalia et al., 2015). La irrupción de la virtualidad y la globalización tienden a estandarizar la cultura, creando indiferencia y apatía hacia quienes no se ajustan a los patrones impuestos por la modernidad (Calderón, 2022). Esto ha llevado a una menor valoración de los consejos de los padres y abuelos por parte de la juventud del siglo XXI (Zapata, 2021).

Es crucial reconocer el papel de la tradición oral y los valores ancestrales en la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y cómo estos elementos pueden fortalecer la identidad cultural y el desarrollo de las competencias de los estudiantes (Tamayo Valdés & León Pérez, 2017). Los valores ancestrales, como el respeto a la naturaleza, la solidaridad, la cooperación y la convivencia, contribuyen a la formación de ciudadanos conscientes de su entorno y comprometidos con el desarrollo sostenible (Hurtado & Jiménez, 2022). Los resultados de la investigación pueden generar conocimiento sobre la importancia de la tradición oral y los valores ancestrales en la educación, mejorando la calidad educativa y promoviendo el respeto a la diversidad cultural (Papalia et al., 2015).

Materiales y Métodos

En esta investigación, se empleó un enfoque cualitativo y se llevaron a cabo análisis documentales de elementos relevantes para la elaboración de una propuesta de Cátedra de Afrocolombianidad desde la tradición para la población de Guapi, Cauca. Los materiales utilizados incluyeron documentos, libros, artículos académicos y otros recursos relacionados con la cultura afrocolombiana y la educación intercultural. En este sentido: Se seleccionaron documentos relevantes que abordaran temas relacionados con la cultura afrocolombiana, la tradición oral y la educación intercultural. Se tuvo en cuenta la calidad y pertinencia de los materiales para el desarrollo de la propuesta de cátedra. (Hernández et al, 2014) Posteriormente, se realizó una revisión exhaustiva de los documentos seleccionados para comprender su contenido y extraer información relevante sobre la tradición oral afrocolombiana, los valores ancestrales y su potencial incorporación en el ámbito educativo. Por último se llevó a cabo un análisis detallado de los contenidos de los documentos, identificando elementos clave como las características culturales, las tradiciones, los valores y las prácticas educativas relacionadas con la cultura afrocolombiana. Con base en la información recopilada y analizada, se sintetizaron los hallazgos y se elaboró una propuesta de Cátedra de Afrocolombianidad desde la tradición. Esta propuesta incluyó objetivos, contenidos, metodologías y estrategias pedagógicas para la integración de la tradición oral afrocolombiana en el currículo escolar

Resultados

Hallazgos iniciales.

En el Pacífico colombiano, por todo el proceso de esclavización y por las relaciones que se dieron entre esclavo y amo para sostener el sistema de sometimiento, al negro se le obligó a aprender otra lengua, en este caso el castellano, al tiempo que se le prohibió usar su lengua vernácula. Esta nueva lengua sólo se le permitió hablarla, pero no



leerla ni escribirla, convirtiéndose así en una estrategia de esclavización, no obstante, el negro usó otras formas de expresión para poder relacionarse con sus congéneres.

El siguiente cuadro resume algunas de las categorías principales relacionadas con la tradición oral y su importancia en la comunidad de Guapi, así como las contribuciones de varios autores que han investigado este tema. Cada categoría destaca aspectos específicos de la tradición oral, como su función en la preservación de la memoria, su papel en la identidad cultural y su influencia en las prácticas educativas. Los estudios citados proporcionan una visión más profunda de cada aspecto y subrayan la importancia de valorar y conservar la riqueza cultural de la región.

Figura 1

Categorías y autores

Categoría	Descripción	autor
Lengua y Esclavización	El proceso de esclavización obligó a la población negra a aprender castellano mientras se prohibía el uso de sus lenguas vernáculas. Usaron otras formas de expresión.	Ong (1982)
Expresión Oral y Códigos Secretos	La expresión oral se extendió al uso de códigos como trenzados, tambores, marimbas, canto y baile, formando un lenguaje secreto comprendido solo por la comunidad.	Morales (2016)
Preservación de la Memoria	La oralidad ha sido crucial para preservar narrativas, cuentos, historias, mitos y leyendas, y se utiliza más que la escritura en actividades cotidianas.	Morales (2016), Vanín (2016); Zapata Olivella (2021)
Música y Danza	La música y danza, como el currulao, son fundamentales, celebrándose festivales como el Festival del Marimba y el Carnaval de Guapi.	Jiménez (2016)
Ritos y Costumbres	Ritos como arrullos y alabaos son importantes. La gastronomía incluye platos como encocao de jaiba y sancocho de	Moreno (2020)



	pescado.	
Medicina Tradicional	Uso de plantas medicinales y botellas curadas de "viche" para tratar enfermedades. Curanderos locales son respetados.	Jiménez (2016)
Identidad Cultural y Memoria	La identidad cultural se basa en la memoria y la tradición oral, esenciales para reconstruir el futuro y dar sentido de pertenencia a la comunidad.	Morales (2016); Moreno (2020)
Función de la Tradición Oral	La tradición oral comunica la conciencia comunitaria y representa una herencia colectiva.	Jiménez (2016); Calderón (2022)
Prácticas Educativas	Estrategias pedagógicas basadas en la tradición oral promueven la conservación de la tradición y fortalecen la identidad cultural.	Hurtado & Jiménez (2022)

La expresión oral en las comunidades negras, se extendió más allá del lenguaje hablado, hacia el uso de códigos como el trenzado en la cabeza, el sonido del tambor ola marimba, el canto, el baile, entre otros. Walter Ong en *Oralidad y escritura; tecnología de la palabra* (1982, p.8) afirma que las personas de las culturas orales primarias, que no tienen ningún conocimiento de la escritura, adquieren conocimientos significativos, poseen y aplican una gran sabiduría, pero no se dedican al estudio en el sentido convencional.

Estos códigos pasaron a hacer parte de un lenguaje secreto que solo el negro sabía y entendía, convirtiéndose, con el tiempo, en formas de expresiones ancestrales inmersas en la cultura de hoy, pero con nuevas connotaciones como reafirmación y rectificación de un legado patrimonial que constituye el fundamento de su identidad. Porque según Morales (2016), la identidad cultural no puede manifestarse sin la presencia de la memoria, que es la habilidad para recordar el pasado y reconocer sus símbolos característicos, los cuales son fundamentales para reconstruir el futuro.

De allí que la oralidad fue tan importante y continúa siéndola hasta el día de hoy porque los saberes populares son la base fundamental de las memorias vivientes a lo largo



del tiempo, ya que preservan narrativas, cuentos, historias, mitos y leyendas, tal como los autores señalan. Aquello se refleja en el uso frecuente del habla, antes que de lo escrito. En las actividades cotidianas se hace más uso de la conversación, el diálogo. En las expresiones artísticas los mayores y también los jóvenes tienen gran facilidad para inventar oralmente coplas y versos, adivinanzas, dichos y refranes. Las personas manejan un amplio sistema de expresión oral que va desde la gesticulación de los sonidos hasta la plasticidad del cuerpo, aunque para Zapata Olivella, se trata simplemente de un constante esfuerzo por desarrollar nuevas fórmulas con el fin de enriquecer los conocimientos, este modo de decir tiene un significado para cada persona que lo usa y para la comunidad que lo comparte.

En lo que a música y danza se refieren éstas desempeñan un papel importante en la cultura; el currulao es un género musical y danza tradicional de origen afrocolombiano, popular en la región del Pacífico colombiano que se interpreta con la marimba, el guasá, el bombo y el cununo, instrumentos de percusión típicos de la región que se utiliza ampliamente en la música currulao y otros ritmos. El uso de la marimba es tan importante que por este motivo se celebra el Festival del Marimba reuniendo música, danza y artesanía local. Otro gran evento es el Carnaval de Guapi, en el que las comunidades se visten con coloridos trajes tradicionales y realizan desfiles y bailes por las calles del pueblo, a nivel regional se celebra el festival de Petronio Álvarez, un festejo de renombre nacional e internacional que reúne las principales agrupaciones musicales de toda la región pacífica.

El saber ancestral, el folclor, las danzas, las fiestas, las costumbres y tradiciones son una muestra de la riqueza cultural de Guapi, son una forma de entender la vida y la muerte. Las personas realizan sus ritos con arrullos o chigualos que son cantos nostálgicos y religiosos, se cantan cuando un niño muere, pero cuando fallece alguien mayor de siete años se cantan alabaos que son canciones tristes. Estas manifestaciones culturales de las comunidades afrodescendientes se han conservado y transmitido a lo largo de los años. La gastronomía en este municipio caucano también es particular, en preparación se emplean

hierbas y condimentos del medio. La fuente de alimentación la constituye el plátano, los mariscos de toda clase, frutas como el naidí (asaí), el coco son productos muy importantes en la nutrición de las personas de esta región. Algunos platos típicos incluyen el encocao de jaiba, el sancocho de pescado, el arroz con coco. El tamal, el tollo y los dulces tradicionales como las cocadas, el coquillo, cabello de ángel y el dulce de coco hacen parte de toda esta variedad gastronómica.

La práctica de la medicina tradicional incluye el uso de varias plantas medicinales para tratar diferentes enfermedades. Preparan botellas curadas a base de alcohol llamado “viche”, que destilan de la caña de azúcar, y algunas plantas. Las botellas las preparan de acuerdo al uso: unas para mordedura de serpientes, otras para la matriz estéril, en general las preparan para sacar diferentes males del cuerpo.

Realizan rituales para tratar enfermedades y promover la salud. Los curanderos o médicos tradicionales son respetados y consultados por la comunidad en busca de remedios naturales. Los artesanos locales producen tejidos de palma, canastos, sombreros, y otros objetos decorativos utilizando técnicas y diseños tradicionales. Todo esto hace parte del imaginario colectivo de una comunidad, de un pueblo; al respecto, Marisela (Jiménez, 2016), afirma que el imaginario social al que nos referimos como tradición constituye una parte esencial de las identidades que nos moldean tanto como colectivo como individuo. Lo pluriétnico y multicultural corresponden a esa variedad de construcción colectiva producto de una herencia ancestral diversa que nos representa y debemos respetar y preservar porque no sólo la música y el ritmo representan a la comunidad negra de Guapi, sino toda la región del pacífico y otros pueblos negros de la parte céntrica del país. Por esa razón, Colombia se define como un país pluriétnico y multicultural porque en ella nuestra cultura fue y sigue siendo el resultado de esa simbiosis racial y cultural que en ella convergen.

Jiménez (2016) manifiesta que la tradición oral comunica la conciencia de la comunidad en lugar de la de los individuos; no se trata de experiencias personales, sino de una herencia que se ha vuelto colectiva a lo largo del tiempo. Realmente es el conjunto de expresiones lo que le da forma a una comunidad, a la vez que le da sentido de pertenencia. En este contexto me permito descubrir el tesoro que encierra nuestro municipio, un tesoro que ha sido tejido como un hilo conductor de la huella cultural que se esconde en cada uno de nuestros ancestros, legado que se ha transmitido por generaciones, haciendo posible estas manifestaciones repletas de un sincretismo e idiosincrasia y una autoestima folclórica digna de ser contada a nivel global. De acuerdo con Moreno (2020), es crucial volver a compartir y perpetuar constantemente las leyendas, los mitos y todas las expresiones de la tradición oral que representan, para las comunidades ancestrales, elementos fundamentales como la identidad, las técnicas, las creencias y los conocimientos. Estos elementos sirven como un factor de unión y afecto entre todos los miembros de las comunidades.

Hallazgos del fundamento Legal de la Tradición Oral en Colombia

La definición de la nación colombiana como pluriétnica y multicultural consagró el reconocimiento de la diferencia y la diversidad étnica. Como parte de esa transformación, se incluyó el artículo transitorio 55, que abordó la temática de las poblaciones afrocolombianas. Guapi es un territorio pluriétnico y multicultural, habitado por comunidades indígenas, afrocolombianas (en su mayoría) y mestizas. En este contexto, la educación debe ser un espacio para el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es un espacio académico y cultural creado en Colombia para promover la investigación, el conocimiento y la difusión de la historia, la cultura y las problemáticas de la población afrocolombiana. Fue establecida bajo la Ley 70 de 1993. Esta ley reconoce a la población afrocolombiana como una entidad cultural, social y económica que contribuye al enriquecimiento del patrimonio cultural de la nación y

establece la obligatoriedad del Estado de garantizar el pleno ejercicio de los derechos de esta población, así como su participación en la vida política, económica, social y cultural del país (Congreso de la República de Colombia, 1993).

Esta Cátedra propone fomentar la investigación, la enseñanza y la difusión de conocimientos relacionados con la historia, cultura, derechos y situación socioeconómica de la población afrocolombiana. Busca generar una educación inclusiva y equitativa que incorpore la perspectiva afrocolombiana en los planes de estudio de las instituciones educativas y promueva la igualdad de oportunidades para esta población en todas las áreas de la sociedad (MEN, 1998). De acuerdo con Ararat, Silva y Pachón (2014), Palacios, Sánchez y Córdoba (2015) y Paredes (2019), en sus respectivas investigaciones, llegan a un punto en común: la Cátedra de Estudios Afrocolombianos incide en los estudiantes de colegio en la recuperación de valores ancestrales, costumbres y tradición oral de varias formas.

La implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos ha tenido efectos significativos en los estudiantes, abordando aspectos clave como la conciencia cultural, el empoderamiento y el sentido de pertenencia. Este esquema jerárquico destaca los principales impactos observados: En primer lugar, la promoción de la conciencia cultural ha permitido a los estudiantes adquirir un mayor conocimiento sobre la historia y la cultura afrocolombiana. Esto ha llevado al reconocimiento de la importancia de su identidad ancestral, fomentando así el respeto y la valoración tanto de sus propias raíces como de las de los demás.

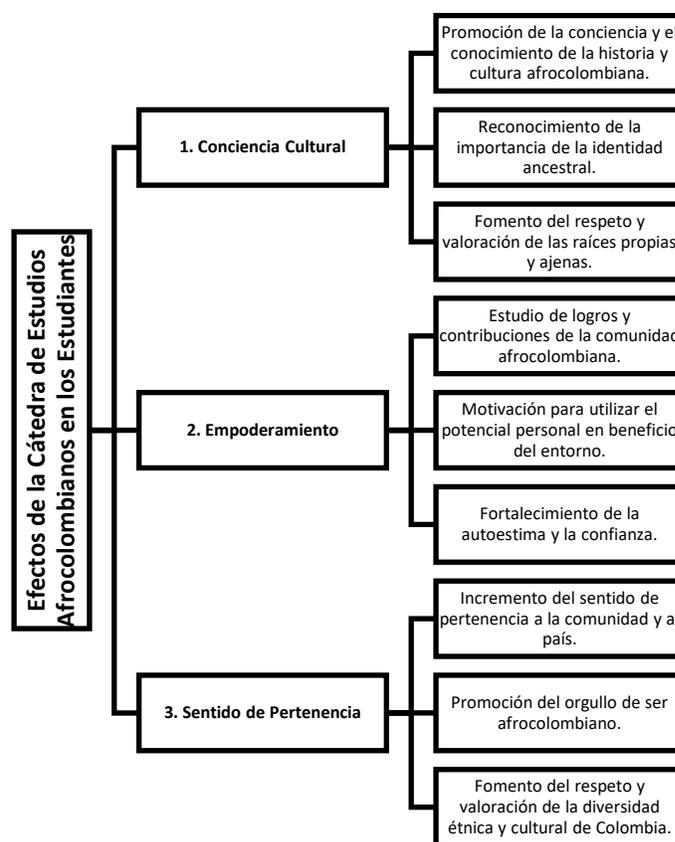
En segundo lugar, el empoderamiento de los estudiantes se ha visto reflejado en su estudio de los logros y contribuciones de la comunidad afrocolombiana. Este conocimiento ha motivado a los estudiantes a utilizar su potencial personal para tener un impacto positivo en su entorno, fortaleciendo así su autoestima y confianza en sí mismos. Finalmente, la promoción del sentido de pertenencia ha generado un incremento en el sentimiento de



pertenencia a la comunidad y al país en general. Los estudiantes han desarrollado un mayor orgullo de ser afrocolombianos y han fomentado el respeto y la valoración de la diversidad étnica y cultural de Colombia.

Figura 2.

Efectos de la cátedra de estudios afrocolombianos



Nota: Este esquema jerárquico resume los efectos observados de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los estudiantes, destacando cómo ha contribuido al fortalecimiento de su identidad cultural y su participación activa en la sociedad.

Discusión

Los valores que han sido transmitidos de generación en generación son componentes fundamentales de la cultura. La tradición oral desempeña un papel crucial en la preservación de la memoria, la identidad y el conocimiento comunitario. Viaña (2010) señala que, aunque la implementación de una educación intercultural que abarque diversos sistemas de conocimiento aún no es una práctica común en muchos países, es esencial para preservar la cultura y los valores ancestrales, a menudo marginados del sistema educativo. Según Viaña, la interculturalidad debe ser entendida como un proceso continuo de interacción y negociación entre culturas, basado en el respeto y la equidad, para construir una comunidad sólida.

En consecuencia, la tradición oral y los valores ancestrales son pilares en la construcción de la identidad cultural de un pueblo. Viaña (2010) afirma que la educación es un punto crucial en esta lucha, ya que influye en los ámbitos político, social y cultural. Es a través de la educación que se perpetúan valores, actitudes e identidades. En el contexto del municipio de Guapi, la educación debe ser contextualizada y significativa, promoviendo el amor por lo propio y el sentido de pertenencia cultural. Calderón (2022) destaca que la combinación de tradición oral y educación no solo fortalece la identidad cultural, sino que también preserva la memoria colectiva y proporciona beneficios académicos.

Dicho lo anterior, la tradición oral incluye mitos, leyendas, cuentos, cantos, proverbios y refranes, que reflejan la cosmovisión de los pueblos. Los valores ancestrales, como el respeto a la naturaleza, la solidaridad, la cooperación, la reciprocidad y la convivencia, son transmitidos de generación en generación y son esenciales para la comunidad. Estos valores forman la base del comportamiento y las creencias de las personas, y su transmisión a través de la educación es vital para mantener viva la herencia

cultural.

La pedagogía tiene un rol fundamental en la transmisión de la sabiduría y los valores contenidos en la tradición oral. Según Ramírez (2017), la tradición se basa en la experiencia directa del pueblo con su entorno, reflejando las creencias, pensamientos y acciones comunitarias. La investigación escolar es una herramienta crucial para la preservación y transmisión de la cultura, involucrando la sistematización del conocimiento y la recopilación de información. En un contexto pluriétnico como el de Guapi, la educación debe incorporar la tradición oral y los valores ancestrales de los pueblos afrodescendientes para conservar el patrimonio cultural.

En el contexto educativo colombiano, la valoración de la diversidad cultural y étnica ha adquirido un papel fundamental en los últimos años. Según la Ley 70 de 1993, las comunidades afrocolombianas son reconocidas como una entidad cultural, social y económica que enriquece el patrimonio nacional (Congreso de la República de Colombia, 1993). Esta ley establece la obligación del Estado de garantizar los derechos de estas comunidades y su participación en la vida política, social y cultural del país. La implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, respaldada por esta legislación, busca promover el conocimiento y la valoración de la historia, la cultura y las problemáticas de la población afrocolombiana en el ámbito educativo (MEN, 1998).

La propuesta pedagógica para la Cátedra de Afrocolombianidad tiene como objetivo integrar de manera inclusiva y equitativa la historia, cultura y valores de las comunidades afrocolombianas en el currículo escolar. Según Ararat, Silva & Pachón (2014), Palacios, Sánchez & Córdoba (2015) y Paredes (2019), esta iniciativa incide en el fortalecimiento de la identidad cultural y el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes. A través de asignaturas transversales, módulos específicos, metodologías activas y participativas, integración de la tradición oral, y actividades culturales y artísticas, se busca

promover el respeto y la valoración de la diversidad étnica y cultural de Colombia.

La tradición oral y los valores ancestrales ocupan un lugar central en esta propuesta pedagógica. Según Calderón (2022), la combinación de tradición oral y educación resalta la importancia de integrar la oralidad en los entornos educativos para fortalecer la identidad cultural y preservar la memoria colectiva. La narración de historias, los círculos de palabra y la producción de material audiovisual son algunas de las estrategias propuestas para incorporar la tradición oral en el proceso educativo. La pedagogía juega un papel fundamental en la transmisión de la sabiduría y los valores contenidos en la tradición oral. Según Ramírez (2017), la investigación escolar es una herramienta esencial para la preservación de la cultura y la transmisión de la misma. La educación debe adaptarse para crear un puente entre el pasado y el presente, promoviendo el respeto y la valoración de las raíces culturales.

En conclusión, la propuesta pedagógica para la Cátedra de Afrocolombianidad busca promover una educación inclusiva, equitativa y significativa que reconozca y valore la diversidad cultural de las comunidades afrocolombianas. A través de la integración de la historia, cultura y valores afrocolombianos en el currículo escolar, se pretende fortalecer la identidad cultural, promover el respeto y la convivencia en un entorno multicultural y preservar la memoria colectiva de las comunidades. Esta iniciativa refleja el compromiso del Estado colombiano en garantizar los derechos y la participación de las comunidades afrocolombianas en la vida política, social y cultural del país.

Conclusiones

Tras explorar en profundidad la importancia de la tradición oral y los valores ancestrales en el contexto educativo, así como su integración en la cátedra de afrocolombianidad, se pueden extraer conclusiones significativas que destacan la relevancia

de estos elementos en el fortalecimiento de la identidad cultural y la promoción de la diversidad en la sociedad colombiana.

La tradición oral, que abarca historias, mitos, leyendas y canciones transmitidas de generación en generación, desempeña un papel fundamental en la preservación de la identidad cultural de las comunidades afrocolombianas. A través de estas narrativas, se transmiten conocimientos, valores y prácticas que reflejan la cosmovisión y la historia de un pueblo (Bianchi Busto, 2017). Estas historias, al ser compartidas en el ámbito educativo, no solo enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también fortalecen el sentido de pertenencia y la autoestima de los estudiantes al reconocerse reflejados en su herencia cultural.

Por otro lado, los valores ancestrales, como el respeto a la naturaleza, la solidaridad y la convivencia comunitaria, representan pilares fundamentales en la formación integral de los individuos y en la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Moreno, 2020). La cátedra de afrocolombianidad, establecida bajo la Ley 70 de 1993, surge como un espacio educativo clave para promover la valoración y difusión de la cultura afrocolombiana en el ámbito escolar (MEN, 1998). A través de esta cátedra, se busca fomentar la conciencia cultural, el empoderamiento y el sentido de pertenencia de los estudiantes a su comunidad y su país.

Sin embargo, la integración efectiva de la tradición oral y los valores ancestrales en el ámbito educativo enfrenta desafíos significativos. La falta de reconocimiento institucional y la escasez de recursos didácticos adecuados son algunas de las barreras que dificultan su implementación (Papalia et al., 2017). Además, la educación intercultural, vista como una estrategia continua de interacción y negociación entre diferentes culturas, aún está en proceso de desarrollo y construcción en Colombia (Viaña, 2010). Es necesario, por lo tanto, desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan la valoración y transmisión



de la tradición oral y los valores ancestrales en el contexto educativo. Por tanto, la integración de la tradición oral y los valores ancestrales en la educación constituye una oportunidad única para enriquecer el proceso educativo, promover el respeto a la diversidad cultural y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. Sin embargo, para lograr una implementación efectiva, es fundamental el compromiso y la colaboración de todos los actores educativos, así como el desarrollo de políticas y programas que reconozcan y valoren la riqueza de la herencia cultural de Colombia.

Referencias Bibliográficas

- Anangonó, Génesis (2022). *Mujeres negras y afrodescendientes. Resistencia ancestral, oralidad y feminismos en el valle del Chota*. Maestría de Investigación en Género y Comunicación. Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador. Área de Comunicación <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/9068>
- Tamayo, L. M. B., & Gutiérrez, L. N. G. (2016). Del relato de tradición oral al texto narrativo escrito. *Educación y territorio*, 6(10), 15-34 <https://revista.jdc.edu.co/index.php/rexte/article/view/84>
- Bianchi Busto, M. (2017). Narrar, recitar y cantar literatura folklórica: un aporte a la cultura de la paz. *Praxis Pedagógica*. *Praxis Pedagógica*, 1-21. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1498>
- Calderón Álvarez, L. F. (2022). Reflexiones sobre tradición oral en el aula. *Educación y Ciencia*, 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8543841>
- Castillo Gómez, L. (2020). Transformando pedagogías desde currículos universitarios interculturales. *Revista Universitaria Del Caribe*, 25(02), 7-14. <https://doi.org/10.5377/ruc.v25i02.10469>.
- Castillo Guzmán, E., & Guido Guevara, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista colombiana de Educación*, (69), 17-44. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162015000200002&script=sci_arttext



- Collado, Javier (2018) Educación transdisciplinar: formando en competencias para el buen vivir. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601487>
- Cucarella, L. Camargo, A, Martínez, C (2019) La oralidad y el legado de una justicia ancestral. *Inciso*, 21(2); 229-243
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jnl=17941598&AN=143380121&h=JPYILbbn9bE88rIU D2%2F5MQ1rwTmlTjhg4nIOhU2aBtvIcNLfyMr0jCpygfW0pF620Z86agy3itDkN5xxkVas6A%3D%3D&cr=c>
- Duncan, Q. (2015). Anancy y el tigre en la literatura oral afrodescendiente. *Cuadernos de literatura*, 19(38), 65-78.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5228215>
- González, J. (2023) Hacia un modelo sistémico explicativo del pensamiento y las emociones para la solución de problemas desde la complejidad. *Societas*, 26(1), 99-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9534266>
- Hurtado, Y. (2022). La tradición Oral Palenquera como estrategia pedagógica. *Casa del maestro*, 1-5. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/10041>
- Jiménez, M. (2016). La tradición oral como parte de la cultura. *Arje*, 1-8.
<http://arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art28.pdf>
- López, L., Pérez, L. G., & Ramírez. (2015). Tendencias investigativas sobre la narración oral en la escuela. *Anfora*, 1-29.
<https://www.redalyc.org/pdf/3578/357839273007.pdf>
- Ministerio de educación Nacional de Colombia (2001). *Cátedra Estudios Afrocolombianos*. https://mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_2.pdf
- Morales, P. (2016). Las fuentes orales: Sustentación de los saberes populares. *Revista de Investigación*, 1-7.
- Moreno López, N. M. (2020). Tradición oral y transmisión de saberes ancestrales desde las infancias. *Panorama*, 1-10.
- Palacios, E. M., Hurtado, O., & Benítez. M. (2010). Aprender de la memoria cultural afrocolombiana. *Sociedad y economía*, (18), 37-57.
<https://www.redalyc.org/pdf/996/99618003002.pdf>



- Ramírez (2017). La lectura a través de la tradición oral. *Humanidades y arte*, 1-7.
- Ramírez, S. (2011). Fortalecimiento de la identidad cultural y los valores sociales por medio de la tradición oral del pacífico nariñense en la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima de Tumaco. <http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/2786>
- Sánchez, Iván & otros (2015) La identidad cultural como elemento clave para profundizar en los procesos educativos que apunten a la convivencia en sociedades multiculturales. *Revista Praxis*. ISSN: 1657-491. Vol. 11, 61-75. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1554>
- Tamayo Valdés, M. C., & León Pérez, M. Á. (2017). La narración oral: tradición histórico-cultural y recurso didáctico. *Revista Conrado*, 13(60), 32-37. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Uribe, Marisol (2019) Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial. DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2148>
- Valderrama Rentería, C. A. (2018). El arte literario y la construcción oral del territorio. Pensamiento crítico afrocolombiano. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(2), 1-25. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0486-65252018000200093&script=sci_arttext
- Vanin, R. A. (2016). *Una mirada a la Tradición Oral del Pacífico*. Bogotá: CEP-Banco de la República. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/una-mirada-a-la-tradicion-oral-del-pacifico-870750/>
- Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello. <https://inclue.unileon.es/wp-content/uploads/2021/03/Interculturalidad-Critica-y-Educacion-Intercultural.pdf>
- Vásquez Rodríguez, F. (2011). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*, 16(Nº 1), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782210>
- Walsh, C., & Salazar, J. G. (2015). Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana. *Cuadernos de literatura*, 19(38), 79-98. <https://www.redalyc.org/pdf/4398/439843035007.pdf>



- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
https://www.academia.edu/download/44415003/interculturalidad_critica_y_educacion_intercultural.pdf
- Zapata Olivella, M. (2021). Dinámica de la transmisión oral. *Oraloteca*, 1-6.
<https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/oraloteca/article/view/4349>



Miguel de Santisteban De Silva, un desconocido naturalista y matemático ilustrado istmeño en el Virreinato de Nueva Granada, Siglo XVIII

Miguel de Santisteban De Silva, an unknown naturalist and enlightened mathematician isthmian in the Viceroyalty of New Granada, eighteenth century

César A. Villarreal

Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología, Panamá
cesar.villarreal@up.ac.pa <https://orcid.org/0000-0002-9885-4471>

Guillermina Itzel De Gracia

Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Coclé, Panamá
guillerminaitzeldegracia@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-5554-6188>

*Autor de correspondencia: cesar.villarreal@up.ac.pa

Fecha de recepción: 15/03/2024

Fecha de aceptación: 28/05/2024

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5345>

Resumen.

La lectura de la tesis de María Osorio, acerca la circulación de la corteza de la quina a finales del siglo XVIII descubre las contribuciones sobresalientes del naturalista istmeño Miguel de Santisteban en la corte virreinal neogranadina. De aquella en adelante, las referencias historiográficas recientes sobre el istmeño se han sucedido numéricamente. La confrontación histórica entre los istmeños Miguel de Santisteban de Silva (1691-1776) y Sebastián José López Ruíz (1741-1832) en el contexto de renovación ilustrada de la monarquía borbónica desplazó nuestro interés, del estudio de la preeminencia científica de Sebastián López en el descubrimiento del árbol de quina en las proximidades de Santa fe de Bogotá, por el de la explotación económica de la corteza de la quina, que en el siglo XVIII que enfrentó a cuatro potencias marítimas europeas: España, Holanda, Gran Bretaña y

Francia. A lo largo de ese siglo, ambos personajes desempeñaron un papel preeminente en el descubrimiento, explotación y uso medicinal de la quina. Por otra parte, dichos naturalistas cubrieron ampliamente el panorama económico e industrial del virreinato neogranadino, desde la metalurgia a la matemática y desde el naturalismo a la reforma de la educación y la salud.

Palabras claves: matemático, ilustración, Historia Natural, Historia latinoamericana, Historia de las ciencias.

Abstract

Reading María Osorio's thesis, which focuses on the circulation of cinchona bark at the end of the eighteenth century, reveals the outstanding contributions of the Isthmian naturalist Miguel de Santisteban in the viceregal court of New Granada. From that time on, recent historiographical references about the isthmian have followed one another numerically. The historical confrontation between the isthmians Miguel de Santisteban de Silva (1691-1776) and Sebastián José López Ruíz (1741-1832) in the context of the enlightened renewal of the Bourbon monarchy shifted our interest from the study of Sebastián López's scientific preeminence in the discovery of the cinchona tree in the vicinity of Santa Fe de Bogotá, to that of the economic exploitation of the bark of cinchona, that in the eighteenth century confronted four European maritime powers: Spain, Holland, Great Britain, and France. Throughout that century, both characters played a preeminent role in the discovery, exploitation, and medicinal use of cinchona. On the other hand, these naturalists broadly covered the economic and industrial panorama of the viceroyalty of New Granada, from metallurgy to mathematics and from naturalism to the reform of education and health.

Keywords: mathematician, naturalist, illustration, Natural history, Latin American history, history of science.

Introducción.

La extensa recopilación de los nombres y hechos de ciento veintiséis istmeños, e istmeñas, que destacaron en las artes, letras, teología, carrera de armas y curato, durante el periodo colonial hispano realizada por Juan Antonio Susto en la Revista Lotería (1944, 1961)¹, solo reporta uno que dedicó sus esfuerzos a la Historia Natural, el médico Sebastián José López Ruiz (1741-1832). No obstante, no menciona otro naturalista ilustrado, el istmeño don Miguel de Santisteban de Silva (1691-1776). Hecho insólito pues fue superintendente de la Casa de Moneda de Santa Fe desde su fundación en 1751 hasta 1776 (Cano 2016, p.20, Ibáñez 1913, p.129) y formó parte del círculo de *sujetos* o *personas inteligentes*² que destacaron alrededor del eminente naturalista gaditano don José Celestino Mutis y Bosio (1732-1808) (Gredilla 2009, Silva 2008, Cárdenas 1978). Por último, reseñamos que Susto conocía de primera mano a Santisteban toda vez que cita a Pedro Campís Ortega confirmando que: «existen datos fehacientes de haber sido el superintendente de la Casa de Moneda de Bogotá don Miguel Santisteban, el primero que descubrió en Colombia la existencia de la quina o Chinchona» (Susto 1950, p.41, 1961, p.66).

La proximidad histórica de Santisteban y López Ruiz, en el contexto de renovación ilustrada borbónica desplazó nuestro interés inicial, consistente en el estudio de la preeminencia científica del último en el descubrimiento del árbol de la quina o cascarilla en las proximidades de Santa Fe (Heckadon-Moreno, p.17, Puig-Samper 1991, Susto *ibíd.*) por el de la explotación económica de la quina que enfrentó, durante el siglo XVIII, a las grandes potencias marítimas europeas, España, Holanda, Gran Bretaña y Francia. Por otra parte, ambos personajes desempeñaron un papel preponderante en el descubrimiento, explotación

¹ Susto reseñó figuras luminales del periodo colonial istmeño en diecinueve números de la Revista Lotería una de las pocas con publicación continua en este país, aquí solo mencionamos las que nos parecen particularmente significativas.

² En el siglo XVIII se acostumbraba a denominar de esta forma a los especialistas en aquellas áreas específicas del conocimiento que comenzaban a separarse de la filosofía natural, *eg.* física, química o ciencia natural, y que a partir de la segunda mitad del XIX se llamarán *científicos* según sugerencia de W. Whewell (Crawford 2016 p. 15, Yeo 1993 p. 110)

y uso medicinal de la corteza de la quina y cubrieron, ampliamente, el panorama económico e industrial asociado a las reformas borbónicas en el virreinato neogranadino: desde la metalurgia a la matemática y del naturalismo a la reforma de la economía, la educación y la salud.

El propósito de este ensayo es el de presentar ante el público panameño al ilustrado istmeño más polifacético y polémico que sirvió a la corte neogranadina durante siglo XVIII, bajo el mandato, muchas veces directo, de siete virreyes imperiales, desde don Diego Ladrón de Guevara (1641-1718) a don José Manuel de Guirior (1710-1776). Asumimos, a todo lo largo de nuestra exposición, que la guerra de independencia, el cambio de paradigma de la explotación de corteza del árbol de la quina al de la producción industrial de sus alcaloides borraron por completo el estudio de este personaje.

Nuestra interpretación de la vida y contribuciones de Santisteban a las ciencias naturales, la economía y la política se basan en gran medida en *Mil Leguas por América, de Lima a Caracas 1740-1741, Diario de don Miguel de Santisteban* (Robinson, 1992, en adelante *Diario*) que sirve de hilo conductor de nuestra reconstrucción histórica. Adicionalmente, ahora *vis-à-vis*, la figura de Santisteban, se visitaron los archivos y bibliotecas del Real Jardín Botánico de Madrid (RJBm), el Museo Nacional de Ciencia Naturales (MNCN). La visita se extendió hasta la ciudad de Sevilla donde se atendió y revisó numerosos folios del Archivo General de Indias (AGI) y de la Biblioteca y Archivo de la Escuela de Estudios Hispano Americanos (AEEHA), referentes a Santisteban. Finalmente, se visitaron los Archivo Nacional de Colombia (ANC) y el Museo de la Casa de Moneda en Bogotá, respectivamente.

Una sorpresa inusitada.

Nuestro interés en Santisteban se dio, heurísticamente hablando, como consecuencia de las lecturas consuetudinaria realizadas en el Instituto de Historia del Centro de Ciencias Históricas y Sociales (CCHS) donde gozaba de una estancia de investigación. Allí leí la tesis

de María Osorio, acerca la circulación de la corteza de la quina a finales del siglo XVIII. En dicho texto descubro, con sorpresa, las contribuciones sobresalientes del matemático y naturalista istmeño don Miguel de Santisteban en la corte virreinal neogranadina (Osorio 2017). A continuación, las notas historiográficas recientes sobre el personaje se sucedieron en número (Crawford 2016, Domínguez 2021a, 1999, *Diario* 1992, Puig-Samper 1991, Puerto 1988).

Un no tan simple asunto de nacimiento

La primera pregunta que nos planteamos fue, ¿quién es este connacional completamente ignorado por nuestra historia? De manera que el primer asunto que nos propusimos fue determinar el lugar de nacimiento de Santisteban. El biólogo e historiador español Francisco de las Barras Aragón y Sevilla (1869-1955) hizo alguna mención importante acerca de la estancia del ilustrado en la metrópoli imperial y manifiesta que «No he podido averiguar hasta ahora si Santisteban era americano o peninsular» (Barras 1949 p. 11). La confirmación independiente de la identidad panameña del naturalista llegó a nosotros de forma espontánea, a través de las lecturas variadas que corroboraron el lugar de procedencia de Santisteban (Pérez 2012 p. 14, 2008 p. 49, Garrido 2001 p. 370).

Comenzaremos indicando que Gredilla en su admirable biografía sobre José Celestino Mutis, hace no menos de 23 entradas sobre Santisteban sin mencionar su origen (Gredilla *ibíd.* p. 702). Sin embargo, autores diversos, y de acuerdo con el criterio considerado, han asignado a Santisteban las siguientes procedencias: guayaquileña (Núñez 2012 p. 36), cuzqueña (Estrella 1989 p. 53), española (Cárdenas *ibíd.* p. 14), quiteña (Merizalde 1765), cada una representando el lugar geográfico que visitó o donde ejerció alguna actividad administrativa. El hecho de que las referencias sobre el lugar de procedencia de Santisteban indicadas por nosotros no coincidan con las de Robinson (*Diario ibíd.* p. 22) confirma el estado de desconocimiento sobre la procedencia del personaje durante gran parte del siglo XX. La abundancia de lugares asignados como puntos de nacimiento del naturalista no es del

todo sorprendente; viajó, desde muy joven, por toda la vastedad de los virreinos de Nueva Granada y el Perú, ya como geógrafo y marino, como teniente coronel de los Reales Ejércitos o por funciones administrativas, actividades que desempeñó con gran éxito (Núñez *ibíd.* p. 36, Cárdenas *ibíd.* p. 14, Merizalde *ibíd.* p. 13). El primero en dar una definición auténtica de la patria de origen del naturalista fue el geógrafo David J. Robinson, a partir de tres documentos de irrefutable autenticidad: la Relación de Méritos de don Miguel de Santisteban, el certificado por don Manuel de la Vega, Escribano de la Cámara del Rey y el testamento de Santisteban (*Diario op. cit.* p. 271). Nosotros poseemos confirmación independiente mediante copia del testamento de don Miguel de Santisteban que reposa en el Archivo Nacional de Colombia (ANC) Tercera Notaría de Bogotá, Segundo Grupo 1774, Fols. 230v-321v (Santisteban, 1774: Testamento, fol. 1, Figura 1). De manera que la nacionalidad istmeña del ilustrado está suficientemente establecida.

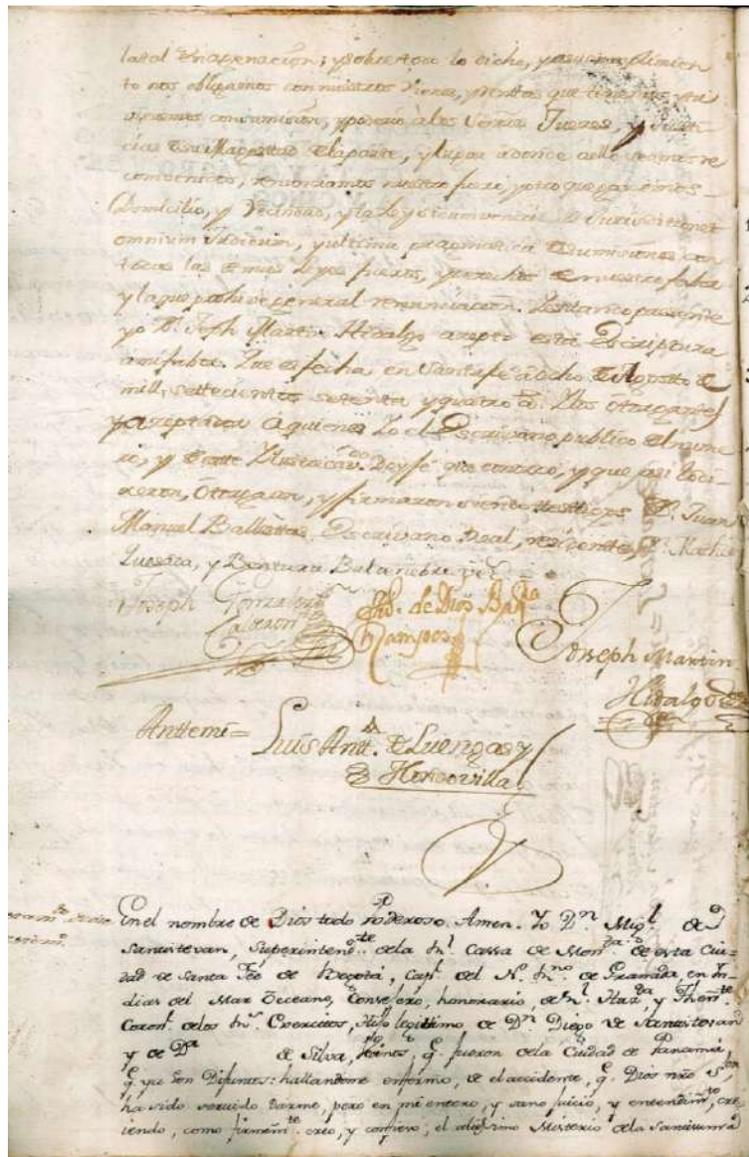
Vida y avatares de un istmeño ilustrado.

La vida de don Miguel de Santisteban de Silva ha sido descrita a grandes rasgos por David J. Robinson (1992) y la académica española Monserrat Domínguez, nosotros la hemos refinado gracias al concurso de vías diversas (Domínguez 2021a y b, Hammett 2017, Crawford *ibíd.*, Pérez 2011, Cárdenas *ibíd.*, Merizalde *ibíd.*).



Figura 1.

Copia del testamento de don Miguel de Santisteban de 1774, Tercera Notaría de Bogotá, Segundo Grupo 1774, Fols. 230v-321v, Archivo Nacional de Colombia (ANC).





Santisteban nació en la muy noble y leal ciudad de Panamá en el año del señor de 1691. No obstante, no existe confirmación independiente y objetiva del año de su nacimiento. El año aquí consignado es producto de inferencia razonable de Robinson quién asume que Santisteban tomó el cargo de capitán de infantería el año de 1713 y que debió ejercer como soldado raso por 7 años lo que ubica el inicio de su carrera militar en 1706 a la edad de 15 años; así pues, sugiere el año de 1691 como el probable año de nacimiento (*Diario ibíd.* p. 23). Barras confirma la proximidad de dicha fecha pues deduce que Santisteban «había tenido una primera época en el Perú de gran actividad y competencia minera que le había dado justo crédito y representando esto ya bastantes años, debía encontrarse en la cincuentena o más - en 1749- según se desprende del escrito del Virrey Pizarro», quién le recomendó para que le acompañara como asesor inteligente en su viaje a Nueva Granada (*Cif. Barras ibíd.* p. 11).

Fueron sus padres los españoles don Diego de Santisteban y María de Silva, la familia la conformaban cinco hermanos de los cuales solo conocemos sobre don José de Santisteban de Silva, cura párroco de Guasuntos, Ecuador y su hermana doña Josefa de Santiesteban de Silva casada con Agustín de Merizalde y Chacón; de las otras dos hermanas no se tiene información alguna (Domínguez 2021b p. 28, *Diario ibíd.* p. 111, Figura 1). Soltero al final de sus días, testó a favor de sus sobrinos, los hijos de su hermana Josefa, a saber: Gaspar, José, Petronila, Agustín, María Ana, Miguel, Manuel, Joaquín y Javier; nombrando a Miguel de Merizalde su albacea (Santisteban, 1774). Su cuerpo reposa en Santa Fe donde falleció el 29 de agosto de 1776.

El virrey del Perú, don Diego Ladrón de Guevara (1641-1718) le nombró capitán de Infantería de una de las compañías del *presidio*³ del Callao, el 16 de mayo de 1713. En diciembre de 1719 el virrey del Perú, Cármine Nicolás Carácciolo, quinto príncipe de San Bono (1671-1726) le ascendió a primer Teniente de Mar y Guerra de *La Peregrina*, con la calidad de remplazar al Capitán de la Guarnición de Infantería en caso de perecer este. En

³ El presidio era un tipo de fortificación con origen en la arquitectura militar del imperio romano usado para el acuartelamiento de tropas. Su función era la propia de un baluarte fronterizo de defensa, amparo y pacificación territorial. Su idea táctica principal es establecer una «cortina defensiva» (Powell 1982).



dicha encomendación, le fueron ordenadas misiones importantes; entre ellas la de combatir a piratas ingleses que infectaban los mares del sur. En abril de 1720 a bordo de un patache⁴, debió reconocer las caletas, e islas situadas en las costas que median entre el Callao y Panamá. Igualmente, bajo comisión del General de la Armada don Pedro Medranda debió visitar la isla de Lobos donde, según informes de un prisionero inglés, habían enterrado en una botella al pie de una cruz, una guía indicando a sus compañeros que ruta seguir. Actividad en la que «portándose en todo con el mayor valor esfuerzo constante y celos por vuestro Real servicio como certificó el mismo General», arribando al Callao en julio de 1720 (*Cif. en Diario ibíd.* p. 284). Salió prontamente de dicho puerto como Capitán de la Guarnición del navío *El Santiago* el cual formaba parte de la escuadra que durante un año defendió el puerto del Callao de los enemigos que asediaban. En enero de 1721 por orden del virrey del Perú, el arzobispo de La Plata don Diego Morcillo Rubio de Auñón de Robledo (1642-1730) condujo, en calidad de Capitán de la Guarnición el navío *La Peregrina*, en el que el príncipe San Bono regresaba a España vía del puerto de Acapulco (*Diario ibíd.* p. 285). Llegó a teniente coronel de los Reales Ejércitos, aunque interrumpió su carrera militar algunos años, en los que se dedicó a cargos administrativos y políticos hasta 1723, año en que fue nombrado corregidor del distrito de Canas y Canchis, perteneciente al obispado de Cuzco (Pérez 2012 p. 15, 2008 p. 53, *Diario ibíd.* p. 24). Este cargo lo ejerció sin mayores contratiempos, aunque los tuvo con el virrey Arzobispo de Lima Diego Morcillo Rubio de Auñón que no le permitió volver a su plaza de capitán por haberse marchado del corregimiento sin haber concluido su *juicio de residencia*⁵.

⁴ Patache, pequeña embarcación de guerra que se destinaba en las escuadras para llevar avisos, reconocer las costas y guardar las entradas de los puertos.

⁵ El juicio de residencia era una institución monárquica castellana que tenía como propósito asegurar el desempeño cabal de los funcionarios administrativos de la corona en los territorios ultramarinos. Básicamente consistía en un reporte por el funcionario durante el desempeño de sus funciones, el informe de lo actuado era realizado por un juez acreditado por la corona. Durante el lapso que duraba el juicio el funcionario no podía abandonar su cargo, es decir residir en el lugar del juicio, hasta finalizado (Bolio 2019, Domínguez 1999).



Santisteban estudió en la Real Universidad de Lima y durante los años de 1713 y 1720 donde cursó Geometría especulativa, Trigonometría plana, esférica y náutica. Era capaz de resolver complejos problemas en la Aritmética natural y artificial y Geografía y Náutica Geografía, Matemáticas y Náutica; obteniendo excelentes calificaciones, según certificación del catedrático de matemáticas Pedro de Peralta Barnuevo Rocha y Benavides (1663-1743) (*Diario ibíd.* p. 274). En oposición a la mayoría de los istmeños reseñados por Susto (1944), Santisteban inclinó sus estudios a la filosofía natural alejándose así de la típica tradición escolástica que imbuía a la elite intelectual istmeña (Soler, 1971 p. 42). La relación de méritos de Santisteban reseña que el 6 de mayo de 1749 la Real Academia de las Ciencias de París «informada de su capacidad e inteligencia en las de Física y Matemáticas» expidió letras patente de su grado Académico (Pérez 2011 p. 88, *Cif. Diario ibíd:* p. 274). De este hecho conjeturamos que su amistad y cercanía intelectual con el matemático galo Charles Marie de La Condamine (1701-1774) facilitó su ascenso a un escaño en la institución científica más importante del siglo XVIII (ver Crawford, *ibíd.* p. 79, Safier, 2008 p. 3004).

La paz de 1749 que puso fin a la llamada *Guerra de la Oreja de Jenkins* o *del Asiento* entre España y Gran Bretaña supuso el nombramiento de un virrey con experiencia marinera capaz de defender las costas del reino de Nueva Granada; designación que recayó sobre el Teniente General don José Alfonso Pizarro marqués de Villar (1689-1762). El marqués, antes de iniciar su viaje a América, en carta dirigida al ministro del Rey Zenón de Somodevilla, marqués de la Ensenada (1702-1781) el 18 de abril de 1748, le informa de las sobresalientes dotes de Santisteban en los términos siguientes:

«D. Miguel de Santiesteban que se halla en esta Corte es uno de los sujetos más hábiles, inteligentes y prácticos que puede haber en el continente de las Provincias del Perú y tierra firme.

Tiene mucha inteligencia del Comercio de aquellos Reynos; del modo de hacerle, de los géneros y frutos con que puede aumentarse y fomentarse y de algunas de que hoy no se le hace uso; y se halla con muy exacta noticia, y no poca práctica de



la forma de descubrir y beneficiar las minas de oro, plata y otros Metales; de facilitar sus labores y conseguir la común utilidad que a la Real Hacienda y al público rinde la abundancia de aquellas.

Estas circunstancias me han hecho discurrir puede ser este sugeto muy conveniente y útil al servicio Real y al beneficio de los vecinos de las Provincias de tierra firme, si llevándole conmigo y a mis órdenes, le emplease en el reconocimiento visita o manejo de algunos de los Riquísimos Minerales descubiertos en muchos de los términos subordinados al Virreynato que la Piedad del Rey me ha conferido» (*Cif. en Barras ibíd.* p. 6)

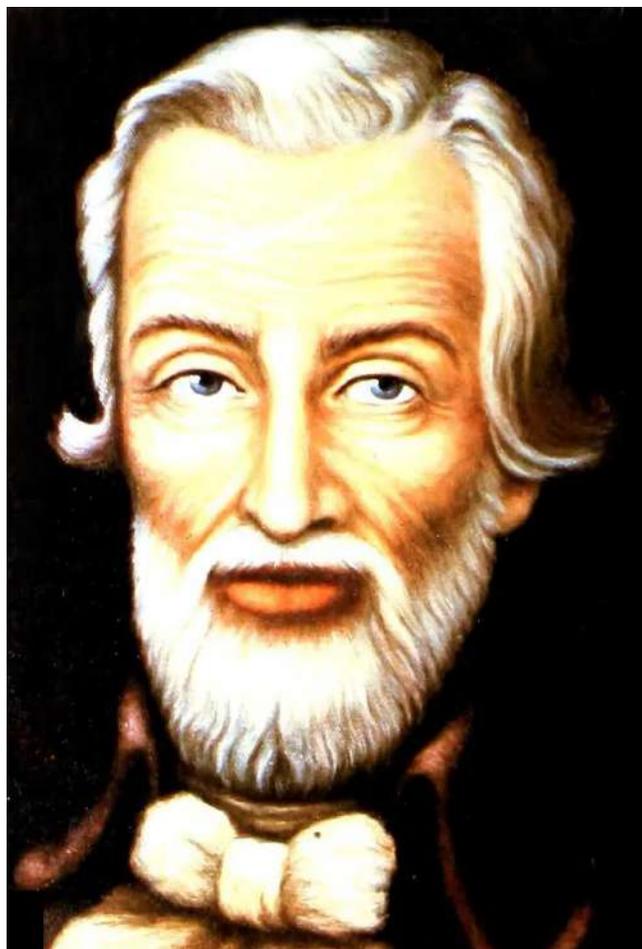
El tenor de la nota muestra que Santisteban logró positivo reconocimiento en altas esferas de la corte real por sus conocimientos en minería y por haber recorrido los reinos de América del sur. Una vez en Nueva Granada el virrey Pizarro nombró, en 1751, a Santisteban superintendente de la Real Casa de Moneda y a los señores don Isidro de Cabrera y don Manuel Benito de Castro contador y tesorero, respectivamente (Posada 1917 p. 28). Santisteban continuó desempeñando el cargo bajo el mandato del nuevo virrey, José Manuel Solís y Folch de Cardona (1753-1761) con el cual mantuvo buenas relaciones, actitud que cambió al ser nombrado su juez de residencia (Lucena 2021 p. 1, Restrepo 2009 p. 66, Ibáñez (1913 p. 320).

En su recuento de la historia del Ecuador, Núñez (*ibíd.* p. 36) informa que Santisteban por su «dedicación a los estudios geográficos, que las autoridades valoraban como servicios a la Corona, le valieron [...] ser nombrado Ministro de la audiencia de Santa Fe»; y más tarde, a la salida del virrey Solís y Folch, fue designado por méritos asesor del nuevo virrey Pedro Mesía de la Cerda (1761-1772).



Figura 2.

Imagen modificada del retrato de don Miguel de Santisteban de Silva obtenida de la portada de su Diario editado por Robinson, 1992. La imagen reproduce un cuadro que adornó la Casa de Moneda y que hoy se aloja en los depósitos del acervo de esta (Cárdenas, 1978).





A diferencia de tantos otros casos de los cuales no se posee imagen *real* de los personajes bajo estudio y que obligan al lector a imaginarle, el caso de Santisteban es distinto. En la portada de la edición del diario del naturalista se muestra un dibujo estilizado de su rostro. Para efecto de la presente publicación, solicitamos autorización correspondiente al profesor Robinson, quién confesó no conocer la procedencia de dicha ilustración; aunque siendo poseedor de los derechos de autor me cedió autorización para su uso (Anexo I). En la actualidad, sabemos que el retrato al óleo de Santisteban reposa en los depósitos de la Casa de Moneda en Bogotá, donde ejerció como superintendente (Figura 2).

El viaje extraordinario cuando Vernon cerró el canal de Panamá.

Entre 1740-1741 Santisteban, en compañía de don Domingo Vicente de Guisla, don Miguel de Cáceres y don Matías de Angles emprendieron un viaje por tierra desde Lima a Caracas, cubriendo una extensión diez mil leguas (48,280 km). El diario del viaje, de dieciocho meses de duración, ha sido publicado por Robinson (*Diario ibíd*). Nosotros poseemos réplica electrónica de una de las cuatro copias originales del diario del autor que llegó a manos de La Condamine titulado: *Derrotero de Don Miguel de Santi-Estevan, corregidor que fue de [Conchucos y de Vilabamba] en el alto Peru, desde la ciudad de Lima hasta Caracas, por los años 1740 y 1741* y que reposa en la *Bibliothèque nationale de France. Département des manuscrits. Espagne* (Santisteban 1740-1741).

El propósito del derrotero era alcanzar el lejano puerto español de Cádiz, trayecto que de normal se efectuaba a través del canal de Panamá⁶, se realizó por tierra desde la ciudad de Lima hasta Caracas. El viaje, lleno de dificultades, era preferible luego de la ocupación de Portobelo en 1739 por el vicealmirante inglés Edward Vernon (1684–1757) quien infringió

⁶ Término usado por Santisteban para describir el istmo de Panamá que durante el periodo colonial constituyó la vía más rápida de tránsito entre los dos océanos más grandes del mundo el Pacífico y el Atlántico (*Diario* p. 88, Santisteban, 1740-1741: fol. 3).



una seria derrota al pequeño y mal apertrechado resguardo militar que protegía el sitio (Castillero 2017 p. 36, *Diario ibíd.* p. 87). Adicionalmente, el gobierno británico, en 1740, encomendó una flota de seis barcos al comodoro George Anson, quién vía cabo de Hornos debía alcanzar la costa Pacífica suramericana, acosar la flota española y fomentar la rebelión antiespañola en el Perú. La defensa de las costas pacíficas españolas fue encomendada al almirante José Alfonso Pizarro, futuro mentor de Santisteban (Lucena 2021, Castillero 2017 p.44, Fleming 2016, p.829, Ramos, 2002, p.44).

El viaje lo iniciaron Guisla y Angles el 6 de junio de 1740; Santisteban acompañado por Cáceres retrasó su partida casi un mes en espera de su certificado de estudios en la Universidad de Lima. Una vez obtenida su licencia y pasaporte, alcanzó al resto de la compañía en la isla de Puná en Ecuador. La fecha de su certificación académica es importante toda vez que la introducción del pensamiento ilustrado en Quito había sido iniciada por los jesuitas durante la década de 1730, con la exposición del pensamiento de Descartes, Leibniz y Espinoza, poco antes de la llegada de la Misión Geodésica Hispanofrancesa, que tenía como uno de sus miembros importantes a La Condamine con el cual Santisteban entabló amistad; este acumulo de circunstancias explican la inclinación ilustrada de Santisteban (Hammett, *op. cit.* p. 198). En Quito se unieron al viaje don José Matheu y Villamayor y el futuro cuñado de Santisteban, don Agustín de Merizalde y Chacón, ambos al llegar a Mompós habrían de proseguir su viaje a Cartagena, mientras que el resto decidió regresar a Honda y continuar el viaje hacia Caracas donde el viaje llegó a su fin el 21 de septiembre de 1741 (*Diario ibíd.* p. 178). En dicha ciudad permanecieron por siete meses, cuando Santisteban partió para La Guaira con destino a Cádiz. Se sabe muy poco sobre la estancia de ocho años de Santisteban o de sus compañeros en la metrópoli imperial⁷, que se reduce a los comentarios emitidos por el virrey Pizarro (Barras *ibíd.* p. 7) y su inducción a la Real Academia de las Ciencias de

⁷ De modo reciente, David W. Fernández, reseñó que Domingo Vicente de Guisla Boot y Salazar de Frías (1696-1755), nacido en Santa Cruz de La Palma (Canarias); fue un miembro de la nobleza canaria que se había establecido en América donde desempeñó cargos político-administrativos de forma reconocida. Al partir Santisteban para La Guaira el 20 de abril de 1742, registra en su relación, que Guisla quedó en Caracas de donde debió regresar a Lima para morir allí trece años más tarde (Fernández 2002, *Diario op. Cit.*).

París (*Diario ibíd.* p. 274). Renán Silva ha llamado la atención al hecho de que durante el siglo XVII los viajes trasatlánticos a Europa eran riesgosos y más bien esporádicos y restringidos a clérigos, funcionarios gubernamentales o a militares. Durante la segunda mitad del siglo XVIII, en cambio, los criollos hijos de colonos arraigados comienzan a realizar *viajes de estudio o ilustrado* que tenían como propósito fundamental el conocimiento. Sin embargo, inmediatamente anterior a la aparición del viaje ilustrado se da el viaje que tiene como función darse a conocer en la corte y obtener cartas de recomendación que facilitarían su ascendencia en los gobiernos coloniales. El viaje de Santisteban parece satisfacer dicha aspiración (ver Crawford *ibíd.* p. 78, Silva *ibíd.* p. 133). No podemos dejar de resaltar que la estadía de Santisteban en España coincide con el renovamiento intelectual y científico que rodeó al gobierno del marqués de la Ensenada, cuando floreció una vigorosa mezcla de pensamiento atomista gasendista, el escepticismo de Boyle, el empirismo baconiano y la física newtoniana (Fernández y Muniaín 2018 p. 116).

De los vientos de la guerra al descubrimiento de la economía política.

Santisteban y don Miguel de Cáceres al arribar a la isla de Puná el 21 de julio de 1740 recibieron el impacto del vendaval que se cernía sobre el imperio, pues la encuentran fondeada por navíos de guerra del Rey que habían llegado quince días antes procedentes de Panamá con los caudales del comercio del Perú. Los mismos constituían el reducto de la abortada feria que debía realizarse aquel año en Portobelo y que ahora, por Real ordenanza, debían ser internados en Quito para su mejor protección. Sin embargo, no todos los comerciantes aceptaban la ordenanza, prefiriendo llegar a Lima. El encargado de organizar el transporte a la capital, el presidente de la Real Audiencia de Quito don José Araujo del Río, muy amigo de Santisteban les recordó «no ha muchos años que en lo más riguroso [del invierno] pasaron fácilmente el Cabo de Hornos algunos navíos franceses», y en consecuencia les urgió a que emprendiese el viaje a Quito (Ramos, 2005, p.1072, *Diario, Ibíd*, p.90).



El problema con el transporte de los cajones de plata de Puná a Quito es que debía realizarse primero en canoas y balsas hasta llegar a Guayaquil y de allí a Babahoyo; desde este lugar la carga debía ser transportada por mulas hasta alcanzar la capital. El trayecto seguido por Santisteban coincide, con ligero retraso, con el transporte en balsas de las cajas de plata, primero de Puná a Guayaquil, de allí se dirige a Yaguachi poco antes de alcanzar Babahoyo. El trayecto en balsas por Santisteban ha servido, entre otras cosas, como testigo independiente para el análisis de costos por estudiosos actuales y de las políticas tomadas para asegurar dicho trasiego. Consignamos a manera de ejemplo el caso del traslado de carga desde Puna a Guayaquil, por el cual Santisteban pagó 12 pesos por unas balas que hacía tornaviaje y no se posee información distinta sobre dichos costos (Ramos, 2005, p.1074, *Diario, Ibíd*, p.93). Ramos reporta que las balsas al igual que más tarde las mulas, debieron ser incautadas para asegurar el transporte rápido y seguro de los tesoros; enumerando tres razones que confirman su informe al Rey, con la excepción del reporte de Santisteban quién asegura que la movilización fue rápida, pagando solo 8 pesos por el transporte en balsa; esta afirmación se ve mediatizada por el hecho de ser el presidente Araujo amigo suyo y fue quién le facilitó la obtención de transporte y costos justos (Ramos, 2005, p.1075, *Diario, Ibíd*, p.99). La polémica entre los balseros y los comerciantes consistían en los costes de transporte que según los comerciantes debían ser congelados o ajustados según los balseros; el presidente Araujo se inclinó por los comerciantes o a la fracción más poderosa estableciendo el coste en 2 reales por cajón y toda la carga para la balsa.

Santisteban y acompañantes también alquilaron mulas como forma de transporte de sus pertenencias a lo largo de su viaje en número de cincuenta a diez mulas, dependiendo del número de acompañantes, que en varias ocasiones tomaron rutas divergentes (*Diario ibíd*. p. 118) Las recuas debían ser intercambiadas de trecho en trecho por múltiples razones, entre ellas: agotamiento, pertenencia a muleros diferentes y que no todas las mulas tenían la misma edad, las más jóvenes cargaban menos y estaban menos entrenadas. Por otro lado, la economía del mulero implicaba traer carga de vuelta del lugar de ida hacia el lugar de origen. Para el que las alquilaba el problema de la pérdida de la carga, de la mula o ambos, por robo



o por muerte del animal, tenía un costo que podía correr del bolsillo del mulero. Santisteban no tuvo dificultad para alquilar mulos en Guayaquil, aunque si los tuvo don José Araujo, quién además de requisar las mulas, debió negociar los costos que los comerciantes estaban dispuestos a pagar a la baja, por supuesto, y los muleros que no podían por orden del virrey transportar otra carga que no fuera la plata en una sola dirección, la ciudad de Quito. Otra vez, la amistad con el presidente Araujo facilitó a Santisteban la obtención de mulas a un precio adecuado y en números suficientes (Ramos 2002 p. 47). La relación especial entre Santisteban con la máxima autoridad de Real Audiencia de Quito se repetirá a lo largo de cuantas ciudades y poblados visitó durante su viaje. Lleva recomendaciones y cartas de clérigos, alcaldes o terratenientes y es recibido con júbilo por personas importantes, hechos que deja ver lo encumbrado y reconocido de su origen.

El diario es una bitácora que levanta el lugar, el día, los costos y el sitio donde pernocta o celebra con las comunidades visitadas sus festividades locales y religiosas. En esta minuciosa descripción del paraje visitado se ha querido leer su formación de capitán de navío habituado a levantar bitácora de viaje que debe indicar, para mejor servicio Real, lo visto, lo vivido, lo sentido. Así en casa del presidente de Quito afirma:

«Tan oportuna concurrencia en la casa del referido Presidente, me facilitó el informe que deseaba de los frutos que producía la provincia y particularmente del cacao, que es el renglón más considerable en que consiste su comercio y como estuviesen en ella muchos de sus hacendados y cosecheros, supe por mayor que llegaba un año con otro a 40,000 cargas de 81 libras, de las que se cogían más de dos tercias partes en el partido de Babá [...] y añadieron, que si el comercio de México por el Mar del Sur fuese permitido, y el tráfico a España más frecuente, podría en poco tiempo duplicarse aquella cosecha con utilidad común a ella y a ambos Reinos, que los demás consistían en las maderas que se llevaban a Lima para sus fábricas, y que se consumían en los astilleros. En cera, sal en grano, de que se cuaja tanta en la Punta de Santa Elena de esta provincia, que pudiera abastecer el universo como provee el Reino de Tierra Firme y provincias adyacentes a esta, de arroz, novillos, mulas, algodón, y todo lo



demás que se proporcionan a lo ardiente de su temperamento cuyo producto de todas juntas es de bastante consideración y que pudiera aumentarse cuanto se quisiese.»
(*Diario* p. 96).

Santisteban era un monarquista a carta cabal, pero este párrafo, y similares a lo largo del diario, puede dar a entender, equivocadamente, una crítica a la gobernanza del Rey; cuando el argumento se encamina a mostrar que el abandono del campo, el control económico y político centralizado en la metrópoli ya incapaz de administrar de esta forma los vastos territorios que conforman el imperio. Tal situación puede ser cambiada mediante el concurso de ministros y colonos competentes, comprometidos con las nuevas realidades que enfrenta el imperio. El ilustrado a todo lo largo de sus exposiciones de carácter económico y político la carga contra los administradores venales, como es el caso de las posibilidades que abre la importación de esclavos negros directamente de las islas del Caribe o mejor aún de África, pero que entraría en contradicción con el hecho de que, desde la firma del Tratado de Utrecht que puso fin a la Guerra Sucesión Española en 1713, España está obligada a concederle a Gran Bretaña el monopolio para la introducción de esclavos africanos en Portobelo y Buenos Aires (Castillero, *ibíd.* p. 37) cuyo efecto directo fue disminuir en un 66% la producción de oro estimada para 1741 en un valor máximo de 500,000 castellanos anuales (*Diario ibíd.* p. 190). El aumento en producción de una tan fabulosa riqueza aurífera solo podía ser incrementado importando esclavos directamente o comprándolos en Jamaica. A lo que Santisteban contraargumenta:

«... es de fácil ocurrencia a cualquiera que sepa que todo el oro que produce este Reino [Nueva Granada] se debe al trabajo de los negros que labran sus minas y veneros, mas no puede negarse que es preciso el modo de aumentar su número pues el de la permuta con otros frutos sería para nosotros precio tan vil como el con que las naciones extranjeras los compran en las costas de África. [...] Si las cosas de nuestra América mereciesen la atención que corresponde a su importancia sería este sólo punto, entre tantos que abraza, uno de los asuntos más dignos del gabinete para su discusión política, porque en realidad, si ocurren inconvenientes para el permiso,



son también muy grandes y casi palpables las utilidades que resultan pudiendo evitarse aquellos con la elección de gobernadores y ministros que celasen con puntualidad su observancia, lo que no, sería dificultoso buscándolos, no sólo en la Corte, sino en todas las provincias de la Corona, donde habrá muchos vasallos que, por restablecer la majestad de la Monarquía y la grandeza de su Monarca, se dedicaran a servir con desvelo correspondiente a tan grande y honrosa obligación.» (Diario p.197).

El viaje de Santisteban describe la riqueza agrícola y ganadera del reino de Nueva Granada; los frutos que produce, los lugares donde el engorde de ganado y aves es más significativo, en fin, una actividad que genera mayor riqueza que la proveniente de los metales preciosos y que muchas veces se pierde por falta de caminos y de inteligencia empresarial por parte de criollos y sobre todo en la dependencia de mano de obra esclava negra. Esta preocupación no es exclusiva del ilustrado istmeño, sino que la comparte con el ingeniero militar Antonio Arévalo, peninsular que arriba a Tierra Firme en 1742 y quién también escribe un *Diario de viaje* y pondera la fertilidad y riqueza natural de la provincia de Darién que pinta de la siguiente forma: «¿qué utilidad no se podría sacar de esta provincia, en donde se hallan juntos todos estos frutos, con la facilidad que dan tantos ríos para cultivarlos y conducirlos? [y] en poco tiempo podría ser [la provincia] una de las mejores de América y que más rinda a nuestro soberano» (*Cif. en Silva ibíd.* p. 429). Nuestro estudio demuestra, en concordancia con exposición de Renán Silva, que Santisteban al igual que Arévalo, se adelantan por casi treinta años al descubrimiento por parte de los ilustrado granadinos de la economía política de Adam Smith.

La referencia que hace Santisteban de la enorme riqueza en árboles maderables producida a las inmediaciones de Quito y que consumen los astilleros de Lima, es inestimable cuando sabemos que una reforma borbónica importante fue la de transformar los bosques y los productos agrícolas en mercancía (*commodity*) a usanza de los reinos franceses y británicos; cuyo efecto directo fue la implementación de una política de desarrollo científico

liderado por viajes de exploración (Puig-Samper 2011, Zamudio 1993, Lucena 1991, Puerto 1988).

El juicio de residencia del virrey José Solís y Folch.

Todo personaje histórico de significación atraviesa la crítica imaginaria de la literatura como héroe o como villano; Santisteban, en lo que respecta al juicio de residencia del virrey Solís, jugó el papel de villano y éste último el de héroe tal y como evidencia la ingente novela *Mancha de la Tierra* de Enrique Santos Molano (2015). El novelista recrea todo un mundo ficticio alrededor de los dos personajes. El virrey, elegante y de muy bien ver, deslumbró a las damas de la corte virreinal como dicen hizo en Madrid. En Santa fe, cuentan, enamoró a María Lugarda de Ospina conocida como la Marichuela con la cual engendró un bastardo. Santisteban, a pesar de su apego al Rey e ilustrado en alto grado, dice Santos Molano, amaba mucho más a la reina madre Isabel de Farnesio quién culpaba de su destierro de la corte al hermano del virrey, el cardenal don Francisco de Solís y Folch de Cardona (1713-1776), haciendo prometer a Santisteban que contribuiría a la caída del virrey Solís. Este mito como otros asociados al juicio de residencia no goza de muchos elementos históricos de apoyo (Restrepo 2017).

Sea como fuere, Santisteban tomó bajo su responsabilidad el juicio de residencia del virrey Solís acción que no era extraña para el istmeño; él mismo había sido residenciado en 1728 y fue juez de residencia del virrey Sebastián de Eslava y Lassaga (1685-1759) en 1750 absolviéndole de todo cargo y en 1753 fungió como apoderado del virrey Pizarro defendiéndole durante su respectivo juicio de residencia (Peralta 2007, Lucena *ibíd.*, *Diario ibíd.* p 24 y 41, Rivas 1919). Dadas las especiales circunstancias del residenciado, Santisteban tuvo con él una actitud antagónica que dio lugar a que no goce de buena imagen entre los estudiosos y simpatizantes del virrey (Mantilla 2017, Santos Molano 2015).



El juicio de residencia del virrey Solís fue singular en muchos aspectos: el interrogatorio duró seis meses, acumuló 20,000 folios y las visitas del juez para averiguar las posibles quejas contra el residenciado cubrieron 40 lugares del virreinato. Por último, el residenciado tomó los hábitos franciscanos antes de terminado el juicio sin previa Real autorización, a lo que el monarca expresó su disgusto ante tal exabrupto. El juicio estuvo plagado de dificultades, muchas de las cuales fueron levantadas por el propio Santisteban como deja ver la detallada reseña de Domínguez (1999). Finalmente, el 25 de agosto de 1762, se dictó la sentencia del juicio de residencia al exvirrey, ahora padre Fray José de Jesús María, declarándole el juez Santisteban culpable de 22 cargos relacionados con defraudación y disipación del Real erario. Tras la apelación por parte de Solís, el Consejo de Indias, pronunció sentencia definitiva el 29 de agosto de 1764, exonerándolo de todos los cargos.

La conducta de Santisteban para con el virrey que le profesó alta estima debe intentar ser explicado, la sociedad pacata de Santa Fe ciertamente pudo estar detrás del juicio por razones de moralidad, pero un hombre de mundo como Santisteban difícilmente se dejaría arrastrar por habladurías. La existencia de un complot dirigido desde la metrópoli carece de sustento pues desconocemos casi por completo de las actividades de Santisteban allí. Sabemos de cierto que el ilustrado istmeño era miembro de la Audiencia de Santa Fe y durante todo el reinado Solís tuvo problemas a causa del poderoso cacicazgo ejercido por oidores criollos en oposición al bajo número de peninsulares. Contribuyó importantemente a la posición tomada por Santisteban la toma de hábitos por Solís que algunos interpretaron como una forma de escapar de la condena resultante del juicio. Pero a esta interpretación se opone los argumentos que Solís y sus representantes presentaron en el sentido que toda su fortuna la había repartido en un número elevado en obras hospitalarias y de ayuda a las órdenes religiosas y que luego elevó como autodefensa apelando al Rey.

El experimentalista ilustrado.

Como hemos expuesto Santisteban satisface la doble noción de perito experimentado que se le asignó a lo largo de su carrera; experimentado en el sentido de estar presente formando parte del hecho natural que reporta o de estar allí al viajar. El concepto de experiencia durante el siglo XVIII encarna un sentido doble, hace referencia a la experiencia individual de ser testigo (Crawford, *op cit.* p. 79). Esta faceta de experto ha sido debidamente mostrada por Robinson (*Diario ibíd.* p. 26) y Pérez (2011, 2008); aunque ambos pasan de forma somera su inclinación naturalista por la quina, que nosotros describiremos más adelante. El otro aspecto del concepto de perito experimentado es el de realizar efectivamente experimentos para confirmar supuestos. Ambos sentidos se dan en la denominación de *personaje inteligente*, connotaciones ambas que satisface Santisteban y se reflejan en el *Diario*, como son: su formación académica en la Universidad de Lima, su experiencia personal por sus viajes, los usos terapéuticos y de la historia natural de la quina que ya es de su conocimiento, sabe de primera mano la presencia de riquezas en minerales en los reinos de Nueva Granada y el Perú y está familiarizado con la actividad comercial de estas regiones. Adicionalmente a lo largo de las 10 mil leguas que atraviesa realiza varias experiencias que hoy denominamos *experimentos naturales* o *cuasiexperimentos* (Nass y Merino 2008); razón por la cual reseñamos a continuación la actividad experimentalista natural de Santisteban, muy próxima a la que realizamos hoy día.

Al inicio de su viaje en ascenso a Quito los viajeros llegan al río Chimbo hasta alcanzar la quebrada de Yuraccyaco donde Santisteban se encuentra con un bosque de guaduas, bambú o cañazas (*Guadua angustifolia* Kunth, 1822) y realizó en el mismo sitio el siguiente experimento natural deseando demostrar la veracidad del aserto de:

«que el agua contenida en las cañas [de] guaduas crece y mengua con la edad de la luna, constituyendo en ella otro flujo y reflujo más universal y constante, que el del océano y sus periodos en la conjunción y oposición de este astro con el sol. Como en este día fuese el novilunio, y este espeso bosque presentase a trecho muchas de las



mismas cañas, hice que un criado en mi presencia cortase algunas en distintos suelos, secos unos, húmedos otros, y otros pantanosos, y experimenté que las que estaban en sitio más mojado tenían más agua que las segundas, y que carecían de ella las primeras, y para asegurarme si en uniforme terreno era igual la virtud atractiva de su humor, hice también cortar muchas de un mismo grosor, y tamaño, y halle que en unas subía el agua a casi toda su elevación que llega hasta 50 pies y a 24 pulgadas de grueso, y en otras a la mitad y menos, y concluí, que era una patraña la de este pretendido lunámetro, publicada por escrito y de palabra, y solo verdad, que a proporción de la humedad del terreno tenían unas más agua que otras, y que en todas se encontraría más fresca que la común y natural, con la diferencia de declinar aquella con el calor y el gusto, un tanto azul y dulce aunque uno y otro muy grato al paladar.»
(*Diario ibíd.* p. 102)

El viaje, igualmente, se prestó a otra serie de experimentos en los que logró demostrar el concepto de *sangre fría* que se aplica a reptiles y anfibios⁸. Los viajeros en su trayecto a Mompós se detuvieron el 18 de marzo de 1741 a almorzar en la localidad de el Rompedero y Santisteban escribe:

«Aquí vi muchas tortugas de varios tamaños guardadas en corrales de piedra, tanto para el gusto de sus dueños, como para vender, y a fin de observar la calidad fría de su sangre compré dos o tres a real cada una que di a la gente, después de haberme lavado las manos con ella al mismo tiempo que las degollaban, reconociéndola en el mismo grado de frialdad que tiene en aquel paraje el agua natural.» (*Diario ibíd.* p. 166).

⁸ El concepto de animales de sangre fría es inapropiado, los animales con respecto al control de la temperatura corporal son homeotermos o poiquilotermos. Los primeros como aves y mamíferos mantienen estable su temperatura corporal (*sangre caliente*), los segundos, anfibios y reptiles, varían su temperatura corporal en respuesta a las condiciones ambientales (*sangre fría*).



Una situación similar se dio a Santisteban en Santa Fe el 8 de junio de 1741, luego de su regreso de Mompós, que expresa así:

«El día siguiente, con motivo de haber traído de la villa de Honda hasta aquí un morrocoy [*Chelonoidis carbonaria*]⁹ de dos que saqué con intención de examinar en distintos temperamentos la cualidad de su sangre degollé éste y la encontré con una frialdad (de igual proporción a la que tenía el agua natural que está como la de España al principio de la primavera a lo que pudo juzgar el tacto lavándome las manos con ella). Como en la villa de Guaduas hubiese hecho este experimento con otro, y encontrándola [la sangre] con semejante igualdad a la de su temperie que es media entre la de esta ciudad y la de la villa de Honda, en que hice la misma diligencia, inferí que la sangre de este viviente tenía las propias cualidades que el agua, cuya frialdad se gradúa por la del ambiente, y por consiguiente que sucedería lo mismo con la sangre de la tortuga, que reconocí en el río de la Magdalena con igual proporción» (*Diario*, p. 197).

Por último, el 25 de agosto de 1741 arribaron los viajeros a la comunidad de la Guajira, cerca de Barquisimeto donde:

«A la tarde reparé que por las breñas y arbustos de la arboleda inmediata andaban muchas de aquella especie y figura de lagartijas que llaman hiliguanas [*Iguana iguana*]. Estos anfibios se comen en día de abstinencia en todo este Reino de Tierra Firme, cuya carne es tan regalada como la de una polla [y] no se diferencia en el gusto. [...] En la Cuaresma se hace la caza de ellas y se venden vivas en los mercados porque es el tiempo que están preñadas. Yo quise divertirme este día viendo coger algunas al tiro de la flecha de que usan diestramente estos vecinos y observé en una y otra que hice degollar que la sangre la tenían fría como la de la tortuga y el morrocoy, tomando

⁹ Robinson equivocadamente la identificó como *Testudo imbricata*.



fundamento para inferir que los anfibios podrían tener en ellos esta misma cualidad.»

(Diario p. 246)

Resaltamos, no obstante, que el animal descrito no es un anfibio sino un reptil, ni se conoce en la actualidad el término hiliguanas para referirse a especie alguna, sabemos en cambio que el animal descrito por Santisteban parece ser la iguana común o morrocoy de sabana venezolano, la confusión estriba en el hecho de que para aquellas fechas la sistemática linneana y la morfología animal y vegetal era poco conocida.

Mutis también recoge algunas de la inclinación experimentalista de su amigo Santisteban y le menciona en su Diario de Observaciones de la forma siguiente:

«Hablado de la platina¹⁰ me dijo [Santisteban] que, en su dictamen, fundado en algunas experiencias era más pesado que el oro. Una de sus experiencias fue llenar una redomita de oro en polvo, meterla en la balanza y anotar su peso. Después tomó una igual cantidad en volumen de platina llenado la misma redoma y pesó más. [...]

A mí se me ofreció la duda que puede ser tal vez muy apropiado para inferir que la experiencia no concluye, y es la siguiente: No siendo las particillas de la platina iguales en volumen que las de polvo en oro, pueden quedar vacíos más o menos algunos espacios sin regla fija en este que en aquella.

Según la diversa disposición con que se coloquen entre sí las particillas del oro y las de la platina y consistiendo en una pequeña cantidad de exceso la experiencia me pareció que estaba sujeta a error. Me persuado de que, si se repetían estos experimentos, se encontraría un catálogo de pesos muy diferentes variando solamente el oro y la platina. Yo me propongo decidir esta materia en la primera ocasión.

¹⁰ Se refiere al metal platino (Pt), su nombre proviene del término español *platina*, que significa *pequeña plata* y hoy sabemos que efectivamente es más denso que el oro.



La otra experiencia consistía en haber notado que, fundiendo una cantidad de oro, la platina se queda toda al fondo. De que se deduce se más pesada.» (Mutis 1957, p.95).

El talento naturalista del istmeño aflora cuando observa unas estructuras extrañas que se levantan en los terrenos llanos, luego de atravesar el río de Guayas, conocido como Tuna, el 22 de febrero de 1741, anota:

«Esta espaciosa verde campaña representa a la vista un agradable objeto al descubrirse, porque sembrada toda de artificiosos nidos, que hacen una especie de hormigas que hay en ella, levantan sus fábricas desde la superficie a una estatura de seis y ocho pies, y del grueso de un hombre, sin que por la exterior fachada, que es lisa y del color pardo de la tierra, se perciba el interior mecanismo con que sucesivamente va creciendo y representando un ejército no acampado, sino puesto en batalla. Tan grande es el número de estas torrecillas que ocupan esta extendida área que advertidos de lo que eran por los prácticos [experimentados] que nos acompañaban, tuvimos un rato de diversión cuando entramos en ella, porque echando mano a los cuchillos de camino que traíamos, embestimos a las que están por delante descabezando unas y acuchillando otras, en que descubrimos inmensa multitud no de hormigas, sino de gusanos, que por infinitos caminos se comunicaban a manera de las abejas en sus colmenas y alzaban esta fábrica con los materiales del cimiento.» (Diario p. 149)

Mutis, como es sabido mostró mucho interés en la variedad de hormigas que pueblan Nueva Granada y algunas se les conocía como *hormigas blancas*, hoy sabemos que las hormigas blancas son en realidad termitas, que a pesar de mostrar una evolucionada vida social no son hormigas; en sistemática biológica se les clasifica como pertenecientes al



Infraorden isóptera muy distintos a las hormigas que pertenecen al Orden himenóptera. De allí que Santisteban erróneamente les menciona como gusanos, tanto él como Mutis, descubren para ellos y nosotros un secreto que ha vivido oculto a plena luz del día desde el siglo XVI (Wilson y Gómez 2010).

La amarga corteza de los árboles de quina.

La historia del descubrimiento y explotación de la quina desde el siglo XVII es ampliamente conocida y se inicia con el mito de que en 1638 doña Francisca Henríquez de Ribera esposa del virrey del Perú don Luis Jerónimo Fernández, IV Conde de Chinchón (1589-1647) enfermó de fiebres intermitentes, caracterizada por la repetición periódica de intensas fiebres incapacitantes. La condesa de Chinchón curó al ser tratada con una infusión del macerado de la corteza del árbol de quina o *árbol de las calenturas*. La información del poder mágico de la cascarilla la había transmitió al virrey el Corregidor de Loja, don Juan López de Cañizares, quién a su vez había sido tratado con la infusión curándole de la terciana¹¹. La condesa, dichosa de su milagrosa curación ordenó que se le enviaran gran cantidad del remedio distribuyéndole entre los pobres. A su regreso a Europa, la condesa llevó consigo el extracto pulverizado repartiéndolo como un regalo de Dios, de allí que se haya bautizado al derivado pulverizado de la corteza del árbol con el nombre de los *polvos de la condesa*. La historia, sin embargo, es un mito auténtico debidamente refutado por el médico colombiano Jaime Jaramillo (1950) en los siguientes términos: (1) ninguno de los condes sufrió fiebres palúdicas, (2) la condesa nunca regresó a España, murió súbitamente al arribar a Cartagena, (3) la llegada del conde a España coincide con la venta y uso libre de la cascarilla en Europa y (4) la condesa que llegó a Santa Fe no fue doña Ana de Osorio Manrique, sino doña Francisca Henríquez la segunda esposa del conde. La leyenda, sin

¹¹ Cuando la fiebre intermitente se produce con intervalo de un día la fiebre se nombra *terciana*, ahora cuando hay un intervalo de dos días entre estados febriles se la denomina *cuartana*.



embargo, influyó en la denominación que Carlos Lineo dio al árbol de quina adjudicándole el epíteto específico de *Cinchona officinalis* o sea cascarilla oficial. La pregunta es entonces, ¿quién llevó por vez primera la quina a Europa? Y, ¿quién inició su uso terapéutico? La contestación a esta y otras preguntas relacionadas escapan del propósito del presente ensayo, limitándonos a esclarecer el papel del ilustrado istmeño en la resolución de una de ellas.

A manera de síntesis, parece ser que la Orden de Jesús recogía información referente al uso de productos naturales que transportaba a su centro en Roma y que incluía el traslado de productos de uso medicinal a la botica del *Ospedale Santo Spirito* donde se recetaba el extracto de quina; relación que se expresa de forma similar al anterior con el nombre de *polvo de los jesuitas* para la quina (Rocco 2003 p. 55, Flückiger 1884 p. 82). La transmisión de información del uso terapéutico de la corteza de la quina por los jesuitas en el siglo XVII tuvo dos efectos adversos importantes chocar con la teoría fisiológica galeana de los humores opuesta a la fisiología iatroquímica. La primera, porque no se podía avenir al hecho de que un producto caliente pudiera enfriar al humor sanguíneo recalentado por las fiebres y la última porque considera que las sustancias químicas como los polvos de los jesuitas eran capaces de curar fluidificando la sangre. Por otra parte, algunos médicos del norte de Europa y de confesión protestante rechazaban el uso de los polvos de quina por ser el producto del oscurantismo papista (*Cif.* en Estrella 1995 p. 38).

Para nuestros efectos reseñamos que el uso generalizado de la corteza de quina no se efectuó sino hasta el siglo XVIII, como resultado de la empresa internacional representada por la Misión Geodésica Hispano-Francesa conformada por científicos de renombre como La Condamine, Pierre Bouguer (1698-1758), Louis Godin (1704-1760) y el botánico Joseph de Jussieu (1704-1779), acompañados de los cadetes españoles Jorge Juan y Santacilia (1713-1773) y Antonio de Ulloa (1716-1795), quienes entre 1736-1744 midieron el arco de un grado en el Perú demostrando así la veracidad de la conjetura newtoniana del achatamiento terráqueo (Lafuente y Mazuecos 1987). La Condamine en 1737 interesado en otros progresos científicos sigue las indicaciones de Jussieu de establecer relación con el curandero y comerciante de Loja Fernando de la Vega, quién le lleva a coleccionar hojas de quina a la



localidad Cajanuma a 12 km al sur de Loja publicando su descripción del árbol y de lo que hoy llamaríamos ecología de las chinchona en los Anales de la Academia y presenta por primera vez un dibujo de la planta (Jaramillo *ibíd.* p. 97, Flückiger *ibíd.* p. 86, Condamine, 1738¹², Figura 3).

Figura 3.

Dibujos de Cinchona de Charles M. de la Condamine, 1738.



¹² El texto de la Condamine fue traducido al español en 1778 por Sebastián López Ruiz (Condamine 1738)



La Condamine, visitó nuevamente Loja en 1743, obteniendo muestras de plantas y semillas por parte de Vega regresando a Europa a través del Amazonas (Estrella *ibíd.* p. 53). Mathew J. Crawford, interpreta el encuentro entre de la Vega y La Condamine como la reunión entre dos expertos productos de tradición y conocimiento divergentes, más que como el encuentro entre *ciencia ilustrada* y *saber popular* sugerido por Eduardo de la Estrella (Crawford *ibíd.* p. 39, Estrella, *ibíd.*). Santisteban había conocido a de la Vega en 1739 del cual aprendió a extraer los principios activos de la quina que más tarde habría de aplicar a su amigo Domingo Vicente de Guisla, quién mostró los síntomas de las tercianas el 18 de diciembre de 1740 y unos días después un mozo arriero que les servía, sanando ambos una semana después (*Diario ibíd.* p. 122). Santisteban, reconociendo la importancia del conocimiento acumulado por Vega le insta, cuando ya contaba con 80 años, a escribir una memoria sobre el uso de la quina, que efectivamente redactó, llamada: *Virtudes de la cascarilla de hojas, cogollos, cortezas y polvos y corteza de la raíz*, y que Estrella ha publicado como un Apéndice (1995 p. 51).

Dada su experiencia como viajero y hombre inteligente en asuntos y usos de la quina, el virrey Pizarro encomendó a Santisteban en 1751 una expedición a Loja y sur de Quito para estudiar las posibilidades de explotación, organización del envío regular del específico a la Real Botica de Madrid y el establecimiento de un estanco para la quina (Puig-Samper 1991). Indicando finalmente que la cascarilla adquirida por comerciantes en Loja era dirigida a Cádiz o Panamá; el destino de las exportaciones legales era Cádiz, la ruta del comercio ilegal, esto es no registrado y por ende de difícil reconstrucción, pasaba por Panamá, donde en Portobelo podía ser adquirido sin dificultad por navegantes extranjeros (O'Phelan Godoy y Saint-Geours, 1998 p. 38). Adicionalmente, Santisteban identificó quininas fuera de Loja donde se suponía no existían, aunque el panameño las encontró en el norte de Ecuador y en Pasto y Barruecos al sur de Nueva Granada. A partir de su experiencia en Loja, Santisteban compartió parte de sus propios dibujos sobre la quina, sus descripciones sobre los árboles, las cortezas y sus propiedades curativas con Mutis. Santisteban en 1761 incluso estimuló a Mutis para que saliera a investigar las quininas que se encontraban en Santafé y cerca de la



Mesa de Juan Díaz, información que Mutis comprobó como verdadera a partir de la investigación realizada por uno de sus ayudantes, Carlos Aguilar, baqueano de aquel territorio. Así decía Mutis:

«Me hizo el favor S.E. de incitarme a que saliese a examinar la *Quina*, que decían hallarse tan cerca de Santa Fé, como que no distaba más que un día de camino; distancia entre Santa Fé, y la Mesa de Juan Díaz, donde se dice hallarse el árbol. El primero que me dió esta noticia fue D. Miguel de Santisteban. Me la confirmó mi criado Carlos, vaquiano de aquel terreno. Habiendo yo visto allanado el camino de parte de S. E., me determiné a decirle que también sería muy oportuno hacer algunas tentativas sobre la canela, que decían estar también muy cerca, pues me habían asegurado que habitaba este árbol en el monte de Cipacón. Respondióme que venía gustoso en ello, y que cuando quisiera diese principia, a estas salidas. Reservo la disposición para en adelante, hallándome ahora impedido con algunos graves cuidados.» (Mutis 1957 p. 114).

Dos años después Mutis envía a Lineo un esqueleto de la quina y un dibujo de Santisteban que más tarde resultó en una identificación confusa de la *Cinchona* al mezclar Lineo el dibujo de Santisteban derivado de una muestra santafereña con la de La Condamine de Cajanuma. Sin embargo, parece haber un consenso en que fue Miguel de Santisteban el verdadero descubridor de la quina en el Reyno de Nueva Granada.

Un desconocido a pleno Sol.

La revisión hecha hasta aquí demuestra que Santisteban era una persona conocida y enormemente activa de allí que parezca extraña la aplicación del adjetivo desconocido a su persona. No podemos pensar en forma alguna de designar su ausencia histórica a lo largo de dos siglos y medio de nuestra historia. La ciudad de Panamá a través de su Ilustre Cabildo le

eligió el 2 de enero de 1758 en memoria de su ilustre ascendencia, Alcalde Ordinario de dicha ciudad con la aprobación del Mariscal de Campo don Manuel Montiano Gobernador y Comandante General, quedando por ausencia depositada la vara de Alcalde y Justicia Mayor del Sitio de Cruces en don Juan de Urriola, como consigna su Relación de Méritos (*Diario ibid.* p. 276). Por consiguiente, Santisteban era ampliamente conocido por sus contemporáneos entre ellos, Sebastián José López Ruiz contra quién se usó su nombre para demostrar la falsedad de su preeminencia en el descubrimiento de las quinas en las cercanías de Santa Fe, y que, sin embargo, le sirvió de testigo en su declaración testamentaria. Este desconocimiento merece una aclaración. Primero, las figuras preeminentes de la ciencia santafereña del siglo XVIII la alcanzaron durante el último tercio de aquel siglo y muchos de ellos fueron diezmados mediante el destierro o la muerte durante la guerra de reconquista española de 1818. La desaparición de Santisteban mucho antes de esta catástrofe aseguró su ocaso histórico. Segundo, la extracción del principio activo de la quina y su cultivo masivo en Indonesia, Jamaica, India o Java que permiten la extracción de sus alcaloides de forma fácil y eficiente desplazaron el interés por el estudio de la explotación industrial del árbol de la quina con preferencia al estudio de la extracción de la corteza, trabajosa e ineficiente, borrando figuras como la de Miguel de Santisteban.

Conclusiones

El Panamá del siglo XVIII ha sido descuidado por nuestra historiografía, no podemos negar que con la desaparición de la Ferias de Portobelo y los recurrentes incendios de la ciudad nos dan una imagen de decaimiento generalizado, pero el área siguió estando poblada por istmeños que explotaron su tierra, comerciaron activamente con las colonias caribeñas y cultivaron su intelecto. Don Miguel de Santisteban de Silva es el ejemplo clásico de este interés del istmeño por lo que nos rodea. La atención por este insigne ilustrado apenas si ha sido iniciada, dándole preeminencia a su participación en el estudio del árbol de quina, pero no sabemos nada de su permanencia en Europa por un periodo casi de una década, la lectura



de su diario ha sido poco escarbada, ignoramos las relaciones que estableció con otros miembros del círculo ilustrado que le rodeó. Y quizás lo más importante sea saber, ¿qué hacían los *ilustrados* dejados por Santisteban en la ciudad de Panamá?

Referencias Bibliográficas

- Barras y de Aragón F. de las (1949) Un amigo y un discípulo de Mutis. *Archivo Francisco de las Barreras*, AEEHA 001/004/014-GF3. Sevilla: Escuela de Estudios Hispano-Americanos.
- Bolio O., J. P. (2019) Origen del juicio de residencia. El caso de Hernán Cortés. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. 5(5): 215-226.
- Cano B., P. (2016) La Casa de Moneda de Santa Fe en el siglo XVIII. *Revista UNAN Numismática* N° 15: 19-22.
- Cárdenas, H. (1978) *Un personaje Desconocido del siglo XVIII*. Buenos Aires: Publicaciones de la Embajada de Venezuela.
- Castillero C., A. (2017) Invasión de Vernon a Panamá y otras guerras coloniales en el istmo. *Tareas*. N°157: 27-50.
- Condamine, C. M. (1738) [1993] *Viaje a la América meridional por el río de las Amazonas y Estudio sobre la quina*. Quito: Abya-Yala.
- Crawford, M. J. (2016) *The Andean Wonder Drug: Cinchona Bark and Imperial Science in the Spanish Atlantic, 1630-1800*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Domínguez O., M. (1999) Análisis metodológico de dos juicios de residencia en Nueva Granada: D. José Solís y Folch de Cardona y D. Pedro Messía de la Cerda. *Rev. Complut. Hist. Am.* 25:139-165.
- Domínguez O., M. (2021a) Miguel Santisteban de Silva. En: Real Academia de la Historia, *Diccionario Biográfico electrónico*. Recuperado de <https://dbe.rah.es/biografias/51844/miguel-santisteban-de-silva>.
- Domínguez O., M. (2021b) Los Merizalde, médicos y políticos al servicio de la independencia colombiana. *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional*, Sep. 2010, Santiago de Compostela, España. pp.93-102.



- Estrella, E. (1989) Introducción de la quina a la terapéutica: Misión geodésica y tradición popular. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas (Quito)* 14(1-4) 52-58.
- Estrella, E. (1995) Ciencia ilustrada y saber popular en el conocimiento de la quina en el siglo XVIII. En: Marcos Cueto Editor. *Saberes Andinos. Ciencia y tecnología en Bolivia, Ecuador y Perú* pp. 37-57. Lima: IEP.
- Fernández, D. W. (2002) Domingo Vicente de Guisla Boot y Salazar de Frías (1696-1755) En: [*Otros]– *Palmeros en América*. Recuperado de <https://padronel.blog/2007/10/05/otros-palmeros-en-amrica-david-w-fernandez-domingo-vicente-de-guisla-boot-y-salazar-de-fras-2/>
- Fernández-Santos, J. y Muniain, S. (2018) An Enlightened Path to Positivism? Reflections on the Institutionalization of Science in Bourbon Spain. En: J. Feichtinger, F. L. Fillafer, y J. Surman. *The worlds of positivism. A global intellectual history, 1770-1930*. Cap 5: 111-136. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Fleming, D. (2016) Anson, George (1697-1762), En: Joanne Pillsbury (ed.) *Fuentes documentales para los estudios andinos, 1530-1900*. pp.: 829-834. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Flückiger, F.A. (1884) *The Cinchona Barks: Pharmacognostically Considered*. Philadelphia: P. Blakiston Son & Co.
- Garrido, M. Ed. (2001) *Historia de América Andina. El Sistema Colonial Tardío*. Vol. 3. Ecuador: Editora Universidad Andina Simon Bolívar.
- Gredilla, A.F. (2009) *Biografía de José Celestino Mutis con la Relación de su viaje y estudios practicados en el Nuevo Reino de Granada*. Edición Facsímil. Valladolid: Editorial MAXTOR.
- Hammett, B. (2017) *The Enlightenment in Iberia and Ibero-America*. Cardiff: University of Wales Press.
- Heckadon-Moreno, S. (2006) El médico y naturalista istmeño Sebastián José López Ruiz (1741-1832). En: *Selva entre dos Mares: Expediciones Científicas al Istmo de Panamá, siglos XVIII–XX*. pp. 17-28. Panamá: Instituto Smithsonian de Investigaciones Tropicales.
- Ibáñez, P.M. (1913) *Las crónicas de Bogotá y sus inmediaciones*. Tomo I. Bogotá: Imprenta Nacional.



- Jaramillo A., J. (1950) Estudio crítico acerca de los hechos básicos en la historia, de la quina. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas (Quito)*. 1(2): 61-128.
- Lafuente, A. y Mazuecos, A. (1987) *Los Caballeros del Punto Fijo: Ciencia, Política y Aventura en la Expedición Geodésica Hispanofrancesa al Virreinato del Perú en el siglo XVIII*. Barcelona: Ediciones del Serbal S.A.
- Lucena S., M. (Ed.) (1991) *El Bosque Ilustrado. Estudios sobre la Política Forestal Española en América*. Madrid: Grefol, Artes Gráficas S.A.
- Lucena S., M. (2021) José Alfonso Pizarro. Real Academia de la Historia, *Diccionario Biográfico electrónico*. Recuperado de <https://dbe.rah.es/biografias/9840/jose-alfonso-pizarro>
- Mantilla, L. C. (2017) La conducta disoluta del Virrey Solís. *Revista Credencial Historia*. N° 20. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-20/la-conducta-disoluta-del-irrey-solis>
- Merizalde y Santisteban, J. (1765) [1898] *Relación histórica, política y moral de la ciudad de Cuenca: Población y hermosura de la provincia*. En: *Tres tratados de América (Siglo XVIII)*. pp. 7-111. Madrid: Librería de Victoriano Suárez, Editor.
- Mutis B., J.C. (1957) *Diario de observaciones de José Celestino Mutis (1760-1790)*. Tomo I. Bogotá: Editorial Minerva Ltda.
- Nass K., L. y Merino, J.M. (2008) El experimento natural como un nuevo diseño cuasi-experimental en investigación social y de salud. *Ciencia y Enfermería*. 14(2): 9-12.
- Núñez S., J. (2012) El país de Quito: De Tierra de Conquista a Patria Criolla. En: Ana Luz Borrero Vega (ed.), *Historia de Ecuador y América Latina: Estudio de casos II Encuentro Nacional de Historia de la Provincia del Azuay*. pp: 27-37.
- O'Phelan Godoy, S. y Saint-Geours, Y. (1998) *El norte en la historia regional, siglos XVIII-XIX*. Lima: Institut français d'études andines.
- Osorio O., M.E. (2017) *In Search of Precious Bark: Circulation of Quina and Colonial Medical Culture in the New Kingdom of Granada at the End of the Eighteenth Century*. Tesis de Maestría en Historia, Universidad de McGill, Canadá.
- Peralta R., V. (2007) Camaradas Políticos y Paisanos. Amistad y clientelismo entre el virrey de Nueva Granada Sebastián Eslava y el marqués de la Ensenada (1741-1754). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [Online] Recuperado de <http://journals.openedition.org/nuevomundo/3289>



- Pérez M., E. (2008) Mirar, escribir y dibujar: ejercicios de paisaje en la experiencia viajera naturalista y en la apertura de caminos durante el siglo XVIII. *Historia y Sociedad*. No. 14: 45-68.
- Pérez M., E. (2011) *La obra de Dios y el trabajo del hombre. Percepción y transformación de la naturaleza en el virreinato del Nuevo Reino de Granada*. Medellín: Centro de Publicaciones, Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez M., E. (2012) *Naturaleza, paisaje y sociedad en la experiencia viajera: Misioneros y naturalistas en América Andina durante el siglo XVIII*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Posada, E. (1917) *La Imprenta en Santa Fé de Bogotá en el siglo XVIII*. Págs. 23-31. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.
- Powell, P.W. (1982) Genesis of the frontier presidio in North America. *Western. Hist. Quart.* 13(2): 125-141.
- Puerto S., F.J. (1988) *La Ilusión Quebrada: Botánica, sanidad y política científica en la España Ilustrada*. Barcelona: Serbal/Madrid: CSIC.
- Puig-Samper, M.A. (1991) El oro amargo: La protección de los quinares americanos y los proyectos de estanco de la quina en Nueva Granada. En Manuel Lucena Giraldo (Ed). *El Bosque ilustrado: Estudios sobre la política forestal española en América*. pp. 219-240. Madrid: Instituto de la Ingeniera de España.
- Puig-Samper, M.A. (2011) Las expediciones científicas españolas en el siglo XVIII. *Canelobre, Revista del Instituto Alicante de Cultura Juan Gil-Albert*, N° 57: 20-41.
- Ramos G., L.J. (2002) El conflicto entre el comercio del Perú y los dueños de mulas, en 1740, por el precio del flete de los cajones de plata entre Babahoyo y Guaranda (Ecuador). *Revista de Indias*, 62(224): 41-68,
- Ramos G., L.J. (2005) El traslado de los caudales y comerciantes del Perú de Panamá a Guayaquil en 1740 y el inicio de su subida a Quito: La navegación hasta Babahoyo. En: *Estudios sobre América, siglos XVI-XX: Actas del Congreso Internacional de Historia de América*. Gutiérrez Escudero, A. y Laviana Cuetos, M.L. (Coord.) pp. 1071-1084.
- Restrepo O., M. (2009) *Nueva Granada: En tiempos del virrey Solís, 1753-1761*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.



- Restrepo O., M. (2017) Apuntes sobre el romance del virrey Solís y la Marichuela. *Credencial Historia* No. 272. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-272/apuntes-sobre-el-romance-del-virrey-solis-y-la-marichuela>
- Rivas, R. (1919) Los amores de Solís. *El Gráfico*. Serie LI-Año IX, N° 509 Bogotá, noviembre 29 de 1919.
- Robinson, D.J. (1992) *Mil Leguas por América: De Lima a Caracas, 1740-1741. Diario de don Miguel de Santisteban*. Bogotá: Banco de la República.
- Rocco, F. (2003) *The Miraculous Fever-Tree: Malaria and the Quest for Cure that Change the World*. Nueva York: Harper Collins Publisher.
- Safier, N. (2008) *Measuring the New World: Enlightenment Science and South America*. Chicago: Chicago University Press.
- Santisteban, M. (1740-1741) *Derrotero de Don Miguel de Santi-Estevan, corregidor que fue de [Conchucos y de Vilabamba] en el alto Perú, desde la ciudad de Lima hasta Caracas, por los años 1740 y 1741*. Bibliothèque nationale de France. Département des manuscrits. 169 pp. Recuperado de <https://archivesetmanuscrits.bnf.fr/ark:/12148/cc34778k>
- Santisteban, M. (1774) *Testamento de don Miguel de Santisteban*. ANC, Tercera Notaria de Bogotá, Segundo Grupo 1774, Fols. 230v-321v.
- Santos Molano, E. (2015) *Mancha de la Tierra*. Editorial Grijalbo.
- Silva, R. (2008) *Los Ilustrados de Nueva Granada 1760-1808: Genealogía de una Comunidad de Interpretación*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Soler, R. (1971) *Pensamiento panameño y concepción de la nacionalidad durante el siglo XIX (Para la historia de las ideas en el Istmo)*. Panamá: Editores Librería Cultural Panameña, S.A.
- Susto, J.A. (1944) Panameños de la época colonial. *Revista Cultural Lotería*. No 32: 19-24.
- Susto, J.A. (1950) *Sebastián José López Ruiz: Médico y naturalista (1741-1832)*. Panamá: Imprenta Nacional.
- Susto, J.A. (1961) El médico y naturalista panameño Dr. Sebastián José López Ruiz (1741-1832). *Revista Cultural Lotería*. No 67: 54-69.

Wilson, E.O. y Gómez D., J.M. (2012) *Kingdom of Ants: José Celestino Mutis and the Dawn of Natural History in the New World*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Yeo, R. (1993) *Defining Science: William Whewell, natural knowledge, and public debate in early Victorian Britain*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zamudio, V.G. (1993) Las expediciones botánicas a América en el siglo XVIII. *Ciencias*. N°. 29: 47-51.

ANEXO I

Dear César,

Many thanks for your request.

My answer is a little complicated. I was as surprised as anyone when the printed book appeared since I had nothing to do with the selection of the image that appears on its cover. Exactly where the publisher obtained that image from I have no idea, but if I hold the copy right to its use you certainly have my permission to re-use it.

It is available on line, as you may know, if you simply Google "image Miguel de Santisteban".

I much look forward to reading your article when it is published.

Best wishes,

David

David J. Robinson | Dellplain Professor Emeritus of Latin American Geography

Department of Geography
Maxwell School
144 Eggers Hall
Syracuse University
Syracuse, New York 13244

E drobins@maxwell.syr.edu
SYRACUSE UNIVERSITY

From: César Villarreal <cesaravenator@hotmail.com>

Sent: Tuesday, January 15, 2019 4:42 PM

To: David J Robinson

Subject: Solicitud de autorización

Professor Robinson:

I am senior lecturer of History and Philosophy of Biology at the University of Panama. At the moment I am doing some research on the contribution of Panamanians naturalists to science. As you well know, some of them was Miguel de Santisteban. I am writing a paper about him and I would like to have your authorization to publish a redraft of the imagen of Santisteban you presented in your book “Mil Leguas por América”. At the same time, will you be so kind to inform me how do you obtained such picture?

Yours sincerely

César A. Villarreal, PhD.

Enviado desde [Correo](#) para Windows 10



La alianza familia-escuela como eje transversal para la educación sexual: una revisión sistemática

The family-school alliance as a cross-cutting axis for sexual education: a systematic review

Mayra Alejandra García-Zambrano

Universidad de Panamá. Facultad de Educación, Panamá.
mayra-a.garcia-z@up.ac.pa <https://orcid.org/0009-0004-5753-8212>

*Autor de correspondencia: magaza0224@gmail.com

Fecha de recepción: 06/12/2023

Fecha de aceptación: 20/06/2024

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5346>

Resumen

La educación para la sexualidad es un tema que a lo largo de la historia ha sido centro de controversias, críticas y temores, por lo que este artículo tiene como finalidad identificar la necesidad de la alianza escuela-familia para la formación de adolescentes en sexualidad y la influencia de esta en su proyecto de vida; a este objetivo se le dio cumplimiento a través de la revisión de la literatura científica en español e inglés que abordó este tema entre los años 2014-2023 en diferentes bases de dato como Scopus, Taylor y Francis on line, Pubmed, Scielo, Eumed, Redalyc, Science Direct, Google Académico y repositorios de diferentes universidades a nivel nacional e internacional; A través de esta búsqueda se logró comprender la importancia que juegan las instituciones familia y escuela, la primera es una institución que históricamente ha cumplido con funciones formadoras que posteriormente fueron delegadas en su mayoría a la escuela quien se convirtió en un espacio de discernimiento y de gran influencia para los jóvenes por lo que se podría concluir que aunque existen muchísimas falencias en la educación sexual que se brinda tanto en familia como en la escuela, es fundamental que estas dos instancias se integren en el proceso de enseñanza en el campo de la educación sexual para lograr una mayor adherencia en los conceptos y una puesta en práctica en todos los ámbitos de su vida, puesto se ha observado que cuando los jóvenes cuentan con plan de vida suelen tomar decisiones más conscientes e informadas sobre su sexualidad.

Palabras Clave: familias, educación sexual, adolescencia, creencias, prejuicios.

Abstract

Sexuality education is a topic that throughout history has been the center of controversies, criticism and fears, which is why this article aims to identify the need for a school-family alliance for the training of adolescents in sexuality and its influence on your life project; This objective was achieved through the review of the scientific literature in Spanish and English that addressed this topic between the years 2014-2023 in different databases such as Scopus, Taylor and Francis online, Pubmed, Scielo, Eumed, Redalyc, Science Direct, Google Scholar and repositories from different universities at a national and international level; Through this search it was possible to understand the importance that the institutions of family and school play, the first is an institution that has historically fulfilled training functions that were later delegated mostly to the school, which became a space for discernment and great influence for young people, so it could be concluded that although there are many shortcomings in the sexual education that is provided both in the family and at school, it is essential that these two instances are integrated into the teaching process in the field of education. sexuality to achieve greater adherence to the concepts and their implementation in all areas of their lives, since it has been observed that when young people have a life plan, they tend to make more conscious and informed decisions about their sexuality.

Keywords: families, sexual education, adolescence, beliefs, prejudices.

Introducción

La educación sexual de los jóvenes es un tema muy importante y actual debido a diversos cambios sociales y culturales que se han producido en las últimas décadas. Es importante ofrecer una educación sexual integral a ellos, que les permita desarrollar una sexualidad sana, consciente y responsable. Sin embargo, todavía existen muchos tabúes y creencias en la sociedad que dificultan la implementación de programas eficaces de educación sexual. Estos tabúes y creencias pueden estar relacionados con la moral, la religión y el miedo de los jóvenes por la falta de conocimiento al respecto.

La escuela y la familia desempeñan un papel central en el desarrollo de la sexualidad de los jóvenes, la escuela puede ser un lugar favorable para impartir educación sexual. Proporcionar información correcta y actualizada, promover el pensamiento crítico y fomentar

la toma de decisiones informadas y la familia tiene un rol fundamental, porque es en ella donde los jóvenes adquieren sus primeros valores y actitudes hacia la sexualidad.

Además, es importante analizar el proyecto de vida de los jóvenes en relación con su sexualidad, este se refiere a las metas y expectativas que se tienen hacia el futuro, incluida la educación, la carrera, las relaciones y la sexualidad. La educación sexual debe integrarse en este proyecto de vida para que los jóvenes puedan tomar decisiones responsables e informadas en el ámbito sexual que promuevan una sexualidad sana y plena.

El recorrido por la literatura científica sobre la educación sexual en adolescentes, creencias y tabúes, la intervención escolar y familiar y el proyecto de vida permiten profundizar en los diversos enfoques teóricos, estudios empíricos y prácticas educativas que existen en este campo.

Métodos

El presente artículo se basó en una revisión sistemática. Los datos fueron buscados en bases de datos electrónicas científicas como: Scopus, Taylor y Francis on line, Pubmed, Scielo, Eumed, Redalyc, Science Direct, Google Académico y repositorios de diferentes universidades a nivel nacional e internacional, de igual forma se realiza búsqueda de fuentes de artículos, utilizando palabras clave apropiadas, las cuales incluían “educación sexual” y “sexualidad y familia”, “sexualidad y adolescentes” “creencias y sexualidad” “proyecto de vida y sexualidad” y utilización de combinaciones de “y”, “o” entre palabras. Se revisó el título y resúmenes de los artículos para su idoneidad y la calidad de los artículos. Los criterios de inclusión en esta muestra fueron inglés y español publicados entre los años 2014 y 2023. Los artículos fueron revisados posteriormente y se eligieron 50 después de eliminar todos aquellos que fueran, inaccesibilidad e irrelevantes para el objetivo de la revisión.

Educación y Sexualidad

La Educación ha sido definida por Alvarado (2016) como “el medio en el que los hábitos, costumbres y valores de una comunidad son transferidos de una generación a la siguiente generación” (párr. 5), y es que la educación es un complicado proceso que conlleva un sin número de estrategias que en conjunto logran formar al sujeto. La Educación ha estado inicial y fundamentalmente en manos de la institución familiar, quien es por excelencia el espacio donde los niños, niñas y adolescentes encuentran diversas soluciones a sus dificultades, estrategias para su desenvolvimiento y herramientas para forjar sus metas de vida conforme a sus intereses.

Por lo anterior García-Zambrano (2022) indica que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el involucramiento de la familia debe ser total, debido a que, “aunque la escuela es formadora, no debemos olvidar como lo indican un sin número de autores que es la familia la formadora por excelencia” (p.69).

A su vez la escuela, ha señalado Echavarría (2003) cumple con su corresponsabilidad de formación y socialización desde lo político, ético y moral, en la cual se presentan diversos aprendizajes, se brindan espacios de conciliación de las diferencias, arraigando aspectos donde prevalezca la libertad, autonomía y se propenda por la dignidad humana de los sujetos cómo es la convivencia pacífica; es por ello que la escuela es un escenario idóneo para la participación y formación de niños, niñas, adolescentes y sus familias en temas que son fundamentales para la integralidad de los sujetos como es el tema de la educación para la sexualidad.

En nuestro país en la actualidad se observan, pensamientos más progresistas frente a la formación y al discurso que se utiliza frente a la sexualidad, debido a que se viene trabajando por la salud sexual y reproductiva, aunque se han aunado esfuerzos para que las estadísticas muestren los avances en este tema, realmente los avances han sido minúsculos,



y esto lo exponen las cifras del (Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], 2022) que indica que según el informe del welbin 2022 en Colombia el 69 % de los colegios encuestados no recibieron ningún tipo de formación sobre los Derechos Sexuales y Reproductivos y un 71% de estas mismas instituciones no han recibido capacitación sobre la prevención de embarazos, con relación a la formación para prevención del VIH, nos encontramos con una cifra del 87% y si se habla de la actualización del contenido programático sobre estas temáticas el 33% de las instituciones no lo habían realizado, en un lapso de 2 años; por lo que, si la educación sexual según el Fondo de Población de las Naciones Unidas UNFPA va estar dirigido por los docentes, ya que, indican que “La escuela es el lugar más apropiado para hacer visibles las diferencias entre las personas, de manera que se permita aprender a reconocerlas, valorarlas y relacionarse con ellas e incluirlas” (2008, p. 19), deberían ser los docentes quienes cuenten con una formación integral sobre la educación para la sexualidad, que les permita quitar ciertos sesgos subjetivos.

Así pues, se hace necesario que se realicen procesos de formación a los docentes sobre estos temas para que puedan contar con las competencias y así poderles transmitir la información idónea a padres y estudiantes, en Roa (2017) se destaca que la escuela, aunque no es la única responsable de la enseñanza de la educación para la sexualidad, si es un escenario idóneo para la formación de conductas, actitudes y hábitos que favorezcan la salud sexual de los estudiantes. La cual debe estar guiada a generar sentimientos, valores, comportamientos y conceptos que favorezcan el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad, cimentada en la igualdad y el afecto, que además suele producir un inicio tardío de las prácticas sexuales, es decir, a mayor nivel de conocimiento, mayores criterios para retrasar la vida sexual.

Anteriormente la sexualidad era una práctica que se limitaba al ámbito privado, señalándola como oculta o censurada, pero en la actualidad esta se ha convertido en un tema de salud pública, por tanto se hace necesario tratarla de forma más natural, como refiere Astle



et al. (2020) sin tácticas de miedo, que se centran en fotografías descontextualizadas sobre ITS o elementos de riesgo, sino que se tenga en cuenta los paradigmas actuales que envuelven la educación para la sexualidad, con información actualizada y realista, con mayor frecuencia en el desarrollo de actividades dictadas por profesionales capacitados y no simples capacitaciones informativas que desplazan la importancia de la educación para la sexualidad; debido a que en las escuelas se centran en la generalización como falsa creencia de ser lo central en la formación de la sexualidad (Roa, 2017).

Según Astle et al. (2020) los estudiantes de una universidad estadounidense sugieren temas afines con aspectos relacionales y emocionales, la diversidad sexual, comportamiento e identidad, que se les brinden estrategias para saber cuándo estar listos para iniciar sus prácticas sexuales, basándose en los niveles de madurez para asumir consecuencias sobre dichas prácticas, además solicitan que se les muestren estadísticas sobre dichas consecuencias y agresiones sexuales o coerción en sujetos de su edad; piden que no se les infunda temor, porque, el autocuidado surge como respuesta al miedo infundido y no al reconocimiento de sí mismo y su placer; y así como se les presenta información a los estudiantes debe brindarse información a los padres y/o cuidadores, Alfonzo (2020) en un estudio en Venezuela refiere que el silencio paternal es resultado de la ausencia de conocimientos sobre el tema y de los tabúes que aún persisten a su alrededor. Por ello se hace necesario brindarles información con bases científicas para generar espacios de confianza y comunicación que son fundamentales en las relaciones paternofiliales; sin olvidar que desde la escuela debemos ofrecer “herramientas conceptuales, de actitudes, comunicativo-participativas y valorativas que permitan a los adolescentes tomar decisiones para asumir una sexualidad responsable” (p. 61), desde un punto de vista holístico.

En la investigación de Dickson et al. (2023) los participantes señalaron que la educación sexual que imparten en la escuela no cubre las necesidades de los jóvenes, esta suele ser mal impartida, generando vergüenza, miedo y estigma, con contenidos que generan trauma y no aportan información de valor para mejorar las conductas de protección y

disminuir las de riesgo, pues bien, los jóvenes anhelan que se tengan en cuenta para planificar el desarrollo de la formación en las escuelas, que tenga un enfoque inclusivo y menos heteronormativo, que brinde posibles soluciones a jóvenes que hayan sufrido traumas por abuso, agresiones físicas y/o sexuales, pautas para el buen manejo de la información obtenida en internet incluyendo la pornografía, que se les enseñe sobre el consentimiento y que encuentren un lugar seguro para hablar sobre estos tema y su futuras actividades sexuales placenteras; sin olvidar la importancia de formar a los que imparten esta educación en la escuela, quienes son un criterio fundamental en la formación, lo que en conjunto forja un adecuado ambiente escolar.

En el caso del currículo nacional de Finlandia, donde es de obligatorio cumplimiento la educación guiada a la prevención en violencia, acoso sexual, homofobia, transfobia, además de brindar información sobre la diversidad de género, formando en ellos un espíritu crítico frente a la heteronormatividad y forjando sus capacidades como ser humano, debido en gran manera a que han entendido el nivel de bienestar que genera la educación sexual en los niños, niñas y jóvenes y lo que aporta en su seguridad, las relaciones interpersonales y las experiencias preadolescente; existen quejas por falencias en temas relacionados con las necesidades presentes de los adolescentes, como son la masturbación, la asexualidad y las formas de construir relaciones sanas (Lehtonen et al., 2023) y es que como lo dice Cardona et al. (2015) los programas no pueden ir solo dirigido a la prevención de conductas de riesgos, sino que es fundamental la promoción de una sexuales sana.

Por su parte en Chile, Rodríguez y Peláez (2018) nos muestran que la política de educación sexual y afectividad tienen como centro la implementación del concepto de género apuntando a la equidad entre hombres y mujeres, pero hasta la fecha no se ha logrado, por lo que se hace necesario que esto sea incluido en el currículo oficial y se excluya el lenguaje sexista de los textos escolares, en razón a que se ha comprobado que el discurso utilizado por los educadores, como los programas y el currículo apoyan la construcción de conceptos como

identidad, género y roles en los niños, niñas y adolescentes, manteniendo las relaciones de inequidad e invisibilizando en ocasiones las problemáticas de género, por lo que se ubica el lenguaje en un espacio importante en el proceso educativo de la sexualidad y de competencias para la vida. Consecuentemente en una investigación de Castro-Sandoval et al. (2019) donde se evaluó el impacto de la política pública se encontró que aunque se han mejorado aspectos como es el proceso de ejecución de programas de educación para la sexualidad, la incorporación de las temáticas en el currículo y la implementación de asesorías externas, aun se siguen presentando aumentos en las estadísticas de jóvenes con ITS, por el no uso del condón masculino y otras prácticas de riesgo, aunque ha disminuido la estadística de embarazos en adolescentes, al tiempo de que se observa que se deben incorporar con mayor frecuencia temas como “derechos sexuales y reproductivos, autoestima y educación en valores-familia”(p. 30).

En la investigación de Almutairi y Hunter (2023), que se llevó a cabo en Arabia Saudita presento que el conservatismo que predomina en este país ha llevado a que la educación sobre salud sexual no brinde la información necesaria para adoptar conductas para una vida sexual segura, esto se debe a que en este país no se permite hablar abiertamente sobre sexualidad tanto en público como en privado y es limitada la difusión de datos sobre este tema, por su parte en las escuelas la educación sobre salud sexual esta guiada hacia las niñas y jóvenes y esta relaciona con aspectos de cuidado e higiene, esto ha hecho que las infecciones de transmisión sexual, incluyendo el VIH hayan proliferado en los últimos tiempo en razón a que no existe una política de prevención y los jóvenes no cuentan con medio para informarse e incluso se les hace creer que la causa es el sexo prematrimonial, sin brindarles herramientas para poder tener un sexo seguro, en las escuelas además se segregan las temáticas, ya que, se entiende que algunos temas son irrelevantes para los varones como la familia, la educación y la pubertad, dejando entre ver la cultura machista, esa que asegura que una violación es culpa de la mujer por no usar de forma adecuada niqab.



En el mismo sentido, la investigación de Mpondo et al. (2018) sobre educación sexual desarrollado en 5 aldeas del Distrito OR Tambo de las provincias del cabo oriental en Sur África mostro que la comunicación entre padres e hijos en los temas sobre salud sexual se limitada y se centra en advertir sobre la negativa de quedar embarazadas, por lo que la información que adquieren los jóvenes entre 15 y 24 años suele ser equivocada, debido a que es tomada de sus compañeros, entre las causas de esta conducta esta, que el plan de estudio no se encuentra adecuado conforme a las necesidades de los adolescentes frente a la educación sobre salud sexual, lo que no les permite contar con herramientas para tomar decisiones informadas frente a conductas de riesgo como: el inicio temprano en la vida sexual, con una persona mayor y sin protección; es por ello que los jóvenes refieren que los programas deben estar dirigidos a generar habilidades para la vida y que a través de estas puedan mejorar la toma de decisiones sobre su sexualidad, otro dato que sobre sale en la investigación es que piensan que existe un momento para la primera charla sobre sexualidad, la cual suele ser unilateral y de tipo informativa, la cual suele ser asumida por la madre, gracias a la ausencia del padre varón lo que hace que la mujer asuma una posición de dureza y que los jóvenes no la vean como una figura de confianza, además que muchos padres asumen que esta información no son ellos quien deben brindársela, porque, la reciben en la escuela, cuando esta tampoco guarda proporción con las necesidades de los jóvenes debido a que estas charlas educativas, suelen replicar lo que sus padres han dicho. Lo que lleva a reevaluar los planes de estudio de las escuelas y a tomar medidas para preparar a los padres en el proceso comunicativo con sus hijos principalmente en este tema.

Liu et al. (2022) indica que la falta de conocimiento sobre la sexualidad y la actitud abierta hacia las relaciones sexuales prematrimoniales condujeron a adolescentes a contraer ITS, por lo que es necesario que haya una cooperación entre escuela y familia para generar conocimiento en ellos sobre el comportamiento sexual seguro y el conocimiento sobre las ETS; agrega Wangu y Burstein (2017) que debe apoyarse en la atención primaria de salud e informar cuales son las ITS de mayor prevalencia, lo que puede permitir una detención



temprana y un adecuado tratamiento y es que no se puede obviar que las ITS habitualmente son resultado de múltiples parejas, poco uso del condón, múltiples relaciones sexuales, abusos de sustancias entre otros.

Por ultimo en este aparte es importante tocar el tema de los niños, niñas y jóvenes que presentan alguna discapacidad y como es su proceso de enseñanza-aprendizaje en su dimensión sexual, lo que se observo es que la sexualidad en ellos, suele ser escondida, menospreciada o negada, muchas veces con la única justificación del temor a abordarla, reduciendo sus niveles de independencia, irrespetando su intimidad cobijado por el espíritu de protección que suelen tener los padres de los jóvenes con discapacidad, cuando en realidad es la familia quienes deben asumir en primer lugar el papel de abordar este componente con sus hijos e hijas, ya que, es la familia la primera colectividad donde se satisfacen necesidad afectivas, de comunicación, emocionales y sexuales, a través de la confianza, el respeto y la comunicación(Estupiñán y Silva, 2019), pero esto suele ser común en razón al imaginario del eterno niño, cuando la realidad es diferente y aunque cuenten con deficiencias cognitivas su dimensión sexual sigue existiendo y su proceso de crecimiento y expresión sexual se encuentra intacto en ellos, por lo que los padres deben formarse para ayudarlos a lidiar con todos esos cambios que son comunes a todos los jóvenes y que en el caso de ellos donde en ocasiones no logran resolver sus necesidades sexuales y deben acudir a la masturbación para reducir su tensión sexual (López y López, 2018) y André et al. (2020) indica que los padres deben contar con información clara, coherente y precisa para poder guiar a sus hijos, ya que, deben dejar de lado sus expectativas románticas sobre sus hijos y permitirles vivenciar sus propias experiencias y guiarlos sobre temas de relevancia como embarazos, ITS, relaciones y no solo quedarse en temas de prevención de abuso donde se concentra el temor de muchos padres.

Creencias, tabúes y Sexualidad

Las creencias son según Gutiérrez et al. “una verdad subjetiva, algo que el sujeto considera cierto, y no debe ser confundida con la verdad objetiva, cuya correspondencia en la teoría del conocimiento es el concepto de saber” (p. 145); En la sexualidad las creencias y tabúes suelen ser muy comunes, esto debido a la influencia cultural, los medios de comunicación, pares y personas más cercanas (Gutiérrez et al., 2022; Bello-Villanueva, 2014).

Es en la adolescencia donde la mayoría de los jóvenes inician su vida sexual, estos suelen contar con poca o nula información sobre aspectos fundamentales de la sexualidad relacionados no solo con la salud sexual como son prevención de embarazos, ITS o higiene, sino deficiencia en conocimiento de sí mismos, el placer, el erotismo, la diversidad sexual entre otros temas que son esenciales para el buen desarrollo de su sexualidad. Por lo que podría indicarse que, el problema no se centra en el inicio temprano de la actividad sexual sino en la falta de conocimiento que se tiene sobre dicha práctica; por lo tanto, se hace necesario preparar y brindar orientación sobre la responsabilidad que se debe ejercer en este ámbito y las consecuencias que conlleva el no tener en cuenta los factores o conductas de riesgo (Gutiérrez et al., 2022).

Lapeira-Panneflex y Guerra-Sánchez (2018) señalan en su estudio que existen creencias irracionales sobre anticonceptivos, que podrían ser sacadas de un chiste como es el brincar después del sexo, dichas creencias como ya se había indicado son en su mayoría influenciadas por la cultura, este tipo de comentarios se esparcen rápidamente entre los jóvenes, lo que suele darle más fuerza a estas conductas que no cuentan con ningún sustento. Es por lo que Parra et al. (2018) indica que es responsabilidad de la academia fomentar la sexualidad responsable; dado que, los jóvenes inician de manera temprana las relaciones sexuales con el desconocimiento sobre el cuidado de su salud sexual, como son prevención de ITS y embarazo, esto podría tener como raíz los problemas de comunicación entre padres

e hijos, además que la falta de conocimientos prolifera los tabúes, por el temor a lo desconocido.

Siendo la escuela y la familia espacios de gran influencia e instancias socializadoras para la formación integral de los jóvenes, estas deben alinearse en pro del desarrollo de comunidades educativas que desarrollen temáticas propias de la educación sexual integral que permitan romper tabúes, creencias, prejuicios y mitos y que fomenten el aprendizaje de aspectos emocionales, sociales, físicos y cognitivos de la sexualidad y de esta manera romper la resistencias familiares para el tratamiento de estos temas por creencias de que el conocimiento incentiva el inicio temprano de las relaciones sexuales (Contreras y Rodríguez, 2023).

Sin embargo, se identificó que algunas de las decisiones inapropiadas que se toman frente a la sexualidad indica Broussard et al. (2019) se deben a experiencias negativas que los jóvenes y adolescentes tienen en su vida como traumas o circunstancias angustiosas que afectan aspectos emocionales y cognitivos de este, nublando su capacidad de afrontamiento, por lo que podría ocurrir que un joven con el conocimiento requerido para asumir una vida sexual optima se vea rezagado por sentimientos de culpa, baja autoestima, frustración, poca asertividad que los lleve a tener dificultades en la toma de decisiones sobre prácticas sexuales seguras.

Los adolescentes conocen sobre la importancia de cuidarse para no contraer infecciones de transmisión sexual o no quedar embarazados, reconocen sus prácticas poco seguras al momento de mantener relaciones sexuales como son el sexo ocasional sin protección, el uso de bebidas alcohólicas (Parra et al., 2018) y aceptan que aún existen creencias que no les permiten disfrutar de manera plena y responsable su sexualidad en el estudio de Gutiérrez et al. (2022) quedo evidenciado que los jóvenes creen que la sexualidad fue creada para reproducirse, que las chicas en su primera relación sangran y tienen dolor,



que el sexo anal es una especie de anticoncepción, que el coito interrumpido previene embarazos, que solo se queda embarazada si el pene está dentro del canal vaginal y que el condón se puede utilizar varias veces si se lava con cuidado, además de otras creencias como que el tener relaciones sexuales le da status, reconocimiento entre sus amigos, la experiencia aumenta sus probabilidades de ser elegidos, situación que los lleva a tener varias parejas al tiempo esto lo afirma Lapeira-Panneflex y Guerra-Sánchez (2018) y añade que los jóvenes piensan que las relaciones sexuales deben tomarse con responsabilidad para no arruinar sus planes o proyecto de vida, por lo que es importante el cuidado preventivo para no obstaculizar sus sueños pero también aceptan que tienen prácticas inseguras y falsas creencias.

En relación con las creencias del uso del condón en México, la investigación de Abril et al. (2019) mostró que existe una gran diferencia entre la aceptación social que tiene el uso en hombres y mujeres, en virtud de que es ampliamente aceptado que los hombres porten y usen condones, en cambio cuando lo hacen las mujeres esto lo suelen relacionar con infidelidad, lo que incluso las hace temerosas a exigirlo a la pareja, otro de los hallazgos es que es más común su uso en los primeros encuentros, luego se genera un grado de confianza que hace desistir de él, por lo que el mayor uso de este método es con la finalidad de prevenir embarazos no infecciones de transmisión sexual, en razón a que este se asocia a pérdida del placer, concluyendo que hay creencias desfavorables frente al uso del condón en jóvenes universitarios.

Otros aspectos que influyen en las creencias irracionales de los jóvenes indica Aguilera et al. (2022) son los patrones de crianza que se producen en familias tradicionales con arraigos religiosos que generan culpa sobre sus miembros por prácticas y pensamientos sexuales, la poca asertividad en la comunicación en el hogar, acompañada de falta de afecto, conversaciones evasivas sobre la sexualidad o reducida a temas como los embarazos, las infecciones de transmisión sexual y prácticas coitales que son guiadas por mitos morales y religiosos que conducen a “conductas reprimidas, discriminatorias y equivocadas” (p. 59); los padres por falta de conocimiento se dejan guiar por el miedo y en pocas ocasiones son

ellos los que realizan el primer acercamiento sobre temas sexuales a sus hijos, tanto así que muchos jóvenes al llegar a su pubertad se sorprende de los cambios que experimenta por no haber sido comunicados por sus padres, son mínimos los casos en que la madre conversa con sus hijos en la infancia y adolescencia sobre estos temas, por lo que los jóvenes terminan extrayéndolo del internet especialmente de la pornografía, lo que tiene como consecuencia experiencias sexuales negativas y desagradables, especialmente en las mujeres en su primer encuentro genital, así como la desaprobación que existe por la autoexploración y masturbación en las mujeres a diferencia de la aceptación dada a los hombres, la promiscuidad entre otros (Aguilera et al., 2022).

Parra et al. (2018), afirma que los jóvenes no saben cómo ejercer la sexualidad responsable y el sexo seguro, por lo que se hace necesaria la educación sexual desde temprana edad y de una forma conjunta entre familia y escuela; en algunos hogares hablar de sexualidad es ofensivo en razón a los tabúes, por lo que los adolescentes buscan información en otros lugares de los que no se tiene certeza de la veracidad de la información, por tanto los jóvenes requieren orientación, y al no obtenerla de su principal fuente, la buscan en cualquier otro lugar; dentro de los hallazgos de este estudio se concluyó que los jóvenes no le dan importancia a las infecciones de transmisión sexual, saben que pueden enfermarse pero no se protegen, que solo buscan prevenir embarazos, delegado esta responsabilidad a las chicas, por lo que se hace necesaria la orientación en temas como ITS, anticonceptivos y planificación familiar que los lleve a establecer de manera más consciente su proyecto de vida.

La sexualidad es definida por Parra et al. (2018) como la diferente forma de cómo nos expresamos y experimentamos como seres sexuales, esta tiene tantos matices como seres humanos por que las expresiones son particulares y subjetivas, pero aun con los cambios que se han venido experimentado sobre la visión que se tiene sobre la sexualidad y la favorabilidad normativa continúa existiendo enfoques tradicionales con discursos sexistas

contrarios a la educación sexual integral; que promueven estereotipos de género, vergüenza sexual y culpabilidades que no permiten la reducción de estos tabúes y creencias afirma Plaza y Meinardi (2021).

Teniendo en cuenta lo anterior se hace necesaria la colaboración conjunta de los diferentes estamentos como son salud, educación y familia para la implementación de la educación sexual integral, Gutiérrez et al. (2022) señala que el sistema de salud y el educativo deben desarrollar foros, encuentros, talleres que permitan brindar información verídica y de fácil acceso a los adolescentes sin importar su ubicación por lo que se hace necesaria esa alianza sector salud y educación, además que la formación brindada por el sector salud debe ir dirigida a toda la comunidad educativa incluyendo maestros y padres, ya que, los primeros como lo indican Plaza y Meinardi (2021) aún dejan entre ver sus creencias personales en el aula de clase las cuales son observables a través de sus acciones, es por ello que los docentes son llamados a desarrollar la metacognición con la finalidad de generar una reflexión sobre sus creencias alrededor de los temas de sexualidad, las cuales no les permiten avanzar y desarrollar de manera apropiada su gestión académica frente a sus alumnos, esto con el objetivo de que logren de manera autónoma y personal identificarlas y mejorarlas.

Ahora bien los docentes indican sentirse cómodos en general al momento de impartir las temáticas de educación sexual y reproductiva, pero hacen una salvedad y es siempre y cuando cuenten con el conocimiento y competencias para hacerlo, lo que quiere decir, es que existe la disposición según Walker et al. (2020) por parte los docentes pero faltan políticas de cualificación para que ellos puedan desarrollar de manera adecuada este proceso y es que muchos toman clases de manera particular pero no todas cubren las expectativas y necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta que faltan temas como identidad de género entre otros que son de interés de los jóvenes, por lo que se logró concluir que para que haya una mayor eficacia deben existir una priorización de los programas de la educación sexual y reproductiva, así como solidas políticas a nivel local y nacional, además de generar ambiente

de confianza de los docentes para proporcionar dicha educación. Y es que los docentes deben dejar de considerar la complejidad de la educación sexual como un problema, sino tener una visión más amplia en relación con la diversidad esa que hace parte de la actualidad, dejando de lado las diferencias y aceptando la pluralidad de la verdad, que se define en relación con las particularidades de las circunstancias y que incluso puede llegar a ser temporal, los docentes están llamados a estar atentos a todas estas variaciones que muchas veces generan temor por falta de conocimiento y esto podría ayudar a que cada vez se vean estas prácticas menos amenazantes (Lopes, 2019).

Los docentes en ocasiones dejan al descubierto sus creencias y prejuicios al momento de impartir sus clases, a esto se le denomina currículo oculto, Cárdenas (2023) refiere que “lo que los docentes piensan y expresan en sus clases, los significados que confieren a su propia práctica pedagógica, a las diversas situaciones de interacción social en que participan, las estrategias que emplean para lograr sus objetivos educativos, incluso sus gustos y preferencias” (pp. 266-267), influyen en el proceso de enseñanza, por lo que en la investigación de Rodríguez y Pease (2020), se conoció que hay tres creencias predominantes en los docentes que son: la sexualidad es principalmente biológica, sexo y género son lo mismo, y la homosexualidad es anormal, lo que promueve una visión negativa frente a la sexualidad y aumenta las conductas de riesgos, aun cuando los docentes aceptan la importancia de que los jóvenes reciban información tanto en la escuela como en el hogar sobre la sexualidad, los conocimientos y creencias no les permite cumplir con esta labor de manera adecuada, de lo que culpan al ministerio de educación nacional por no brindarles acompañamiento y es que Plaza (2015) indica que muchas de estas situaciones se debe a la formación de los docentes, llevándolos así a utilizar un lenguaje masculino que invisibiliza a la mujer y a que se exterioricen creencias como “los varones son más capaces que las mujeres, son depredadores sexuales por naturaleza, los varones deben cumplir con los modelos de masculinidad dominante, las mujeres son tontas, las alumnas madres asumen las tareas con



más responsabilidad que el resto de las alumnas” (p. 200) entre otras, que se relacionan con creencias heteronormativas y estereotipadas relacionadas con la feminidad y masculinidad.

Los programas de educación sexual que se imparten en la escuela según Albornoz-Arias (2019) no han impactado de la forma esperada a los jóvenes, en el caso de la recibida en el hogar esta ha generado una mayor influencia, pero desde el conocimiento del cuerpo, esto puede llegar a un debut temprana en relaciones sexuales, embarazos adolescentes, esto en razón a la falta de conocimiento sobre el manejo del placer y de habilidades para la vida.

Sexualidad y Familia

Barragán-Medero (1991) citado por Rodríguez et al. (2021) indica que la educación afectivo sexual “es un proceso de construcción de explicaciones, valores, normas y creencias, en relación con la sexualidad humana, en la que se ha de tener en cuenta las potencialidades y la libertad de las familias, educandos y educadores” (p. 316); La familia es determinante indica Martelll et al. (2018) en los comportamientos sexuales de los adolescentes y jóvenes, ya que, es la madre quien se encarga de transmitir valores y límites, teniendo en cuenta que para ellos no existen los riesgos en su esquema cognitivo, no consiguiendo considerarlos siquiera como una posibilidad, llegando a ser una preocupación para el sistema de salud.

La familia y la escuela deben propender por acciones conjuntas que generen un sentido de participación y corresponsabilidad, la escuela tiene un carácter de complementariedad en el proceso de formación, es la familia quien debe formar y depende de la implicación de esta en la escuela que se generan ciertas características que la ubican en la división desarrollada por Rodríguez et al. (2021) en su investigación, como son la familia centrada en los hijos, la familia centrada en los padres, la familia ausente o desinteresada y la familia participativo .



En Colombia en la actualidad las escuelas para padres tienen un carácter de obligatoriedad conforme a lo establecido en la ley 2025/ 2020 y es que este es un espacio de formación y aprendizaje colectivo, que se convierte en un lugar de transformación y que se mantiene por la corresponsabilidad y confianza, debido a que, la sexualidad no puede verse como un espacio de discusión y exclusión, sino que debe ser tema de unión para aprender y crecer; algunas familias tienen la intención de brindar apoyo en la formación integral de sus hijos pero no cuentan con las herramientas para hacerlo y es que Rodríguez et al. (2021) señala que los problemas socioeconómicos influyen en el acompañamiento que se le brinde a los hijos, las familias pobres no suelen incluir dentro de sus prioridades el acompañamiento en la formación de sus hijos.

La comunicación es fundamental en el proceso de formación de educación sexual, las conversaciones bien establecidas en relación con la frecuencia, la calidad y el momento en que se aborda, generan una gran diferencia según la investigación de Padilla- Walker et al. (2023), en las conductas que asumirán los jóvenes frente a su sexualidad; la comunicación entre padres e hijos juega un papel fundamental que puede prevenir las conductas de riesgo que asuman los jóvenes, principalmente cuando son proactivas, es decir cuando estas se realizan antes de la exposición de los niños, niñas y adolescentes a las llamadas normas sexuales de riesgo, las cuales suele copiar de sus pares y del medio; o al inicio en sus propias conductas sexuales, por lo que se hace necesario brindar información de manera anticipada, puesto que, la evidencia señalan que cuando existe una comunicación adecuada y fluida entre padres e hijos previo a su primer encuentro sexual, la decisión del inicio de la vida sexual suele retrasarse, así como optar por un menor número de parejas sexuales durante su vida, reflejando prácticas sexuales más seguras, reduciendo los riesgos de embarazos en adolescentes.

Asgharinekah et al. (2019) de igual forma afirman que la educación sexual es uno de los temas más importantes que deben tratarse en el ámbito familiar, debido a que esto influye

en el desarrollo de la personalidad, emociones, pensamientos y comportamientos; su investigación expuso que la comunicación efectiva entre padres e hijo crean una apropiada actitud frente aspecto propios de la salud sexual y reproductiva y de otros aspectos como anticoncepción, la demora en su inicio de la vida sexual, la prevención de ITS, pubertad entre otros, lo esperado en relación con la comunicación es lo antes planteado, pero la realidad muestra que existe un bajo nivel de comunicación en materia de sexualidad a nivel familiar, por lo que se hace necesario que existan programas que se centren en una educación sexual familiar, que permita por una parte empoderara a los padres con información sobre este tema y que posteriormente puedan transmitírselos a sus hijos para así evitar muchas conductas inapropiadas.

Y es que muchos padres generan una educación reactiva frente a estos comportamientos, que es aquella que se presenta posterior a una conducta contraria a los valores familiares de manera especial en el ámbito sexual, por ello lo deseado es que los padres anticipen este tipo de comportamientos preparando a los jóvenes sobre lo que deberían hacer, se sugiere que se comunique desde la empatía y no desde el control porque los jóvenes suelen no internalizar las sugerencias e información dada por los padres cuando sienten que su autonomía es vulnerada o no son tenidos en cuenta como ellos lo esperan y es que Padilla-Walker et al. (2023) afirma que la crianza proactiva está asociada a una comunicación cálida, abierta y adaptativa que lleva a que los jóvenes generen conductas de sexo seguro y de abstinencia pero por convicción no por miedo o por falta de oportunidad, contrario a lo que ocurre con la crianza reactiva que se asocia a conductas relacionadas con el uso de pornografía, la masturbación y la exposición de medios sexuales.

En otras investigaciones como la de Ballal et al. (2022) de igual manera se afirma que se hace necesaria una educación centrada en la familia, que es esta quien tiene la responsabilidad del cuidado de niños, niñas y adolescentes, así como de integrar a este proceso temas como el cuidado, teniendo en cuenta que los jóvenes pasan mayor tiempo con

sus padres y en razón a que la familia es la representación de la sociedad en miniatura, muchos procesos de intervención primaria de atención en salud en diferentes países se centran en la familia y lo que esta puede aportar a la formación de sus hijos e hijas.

En el mismo sentido afirman que la educación sexual infantil es de las acciones más difíciles a las cuales se enfrenta la educación, dado que la adolescencia viene acompañada de conductas desafiantes y los padres muchas veces con su nerviosismo no ayudan en el abordaje de temas relacionados con su intimidad, autonomía y privacidad como es la sexualidad; Ballal et al. (2022) señala que existe una distinción entre criar y educar, pero que estos términos se utilizan de manera indiscriminada y es en el segundo donde converge lo referente con la educación sexual, aunque esta varía de un país a otro e incluso entre regiones de una misma nación, esta suele verse influenciada por aspectos culturales en donde están inmersos la vergüenza y los tabúes que no permiten que los padres se planteen discusiones relacionadas con la educación sexual.

En china según una investigación realizada por Fang et al. (2022) se concluye que un número grande de adolescentes se aventuran en sus primeros encuentros sexuales sin ningún tipo de conocimiento frente a su protección por lo que muchos de estos jóvenes termina con ITS como clamidia o embarazadas que tienen un alto porcentaje de abortos (90% de las adolescentes con embarazos no deseados), aunque el estudio afirma que las mujeres tienen mayor conocimiento sobre la sexualidad que los varones; esto se debe a que los padres evitan discutir temas sexuales, debido a que en china no es aceptable hablar en público o entre personas de diferentes generaciones sobre sexualidad, además el sexo es aprobado solo dentro del matrimonio y con fines reproductivos, pues, para ellos la apertura sexual amenaza la sociedad y la religión, esto conlleva a que la educación sexual escolar y familiar solo este encaminada a temas relacionados a riesgos como embarazos no deseados e ITS y solo un 24,71% ha tenido esta orientación de parte de los padres, ya que, creen que a mayor conocimiento mayor es la práctica sexual, pero en realidad el estudio concluye que se asocia

a mayor conocimiento, relaciones sexuales más seguras y es que lo que se asocia a las experiencias sexuales es la visualización de pornografía.

Otros aliado para la formación de la salud sexual son los servicios clínicos y las TIC, los primeros a través de la asistencia deberían orientar no solo a los jóvenes, sino a la familia sobre cómo podrían discutir sobre estos temas y además brindarles información sobre el proceso de prevención de conductas de riesgo y es que indican Corona y Funes (2015) que los adolescentes no suelen tomar la iniciativa para hablar de su sexualidad en las consultas médicas, por lo que debe ser el médico quien debe generar un ambiente de confianza y normalizar que los jóvenes pregunten sobre prevención y promoción para disminuir conductas de riesgo, en el caso de las nuevas tecnologías en el estudio de Merlyn et al. (2020) se concluyó que el internet es una herramienta poderosa para encontrar información que sirva de guía en los procesos de aprendizaje sobre la sexualidad, siempre que esté bien orientada, porque contrario a esto, como lo han definido los participantes mucha información “es incorrecta o viene cargada de estereotipos y distorsiones, sobre todo la pornografía” (Párr. 40), lo que genera creencias irracionales y derivaciones negativas sobre la sexualidad; A través de una herramienta virtual se logró usar a favor de la educación sexual estos dos aliados, al crear una herramienta virtual operada por médicos para la enseñanza de educación sexual, estrategia que genero gran aceptabilidad en razón a su fácil accesibilidad y sentimiento de anonimato, logrando que los jóvenes que la utilizaban tuvieran mayor confianza en la obtención anticonceptivos, examinarse para detectar ITS y reconocer una relación insana (Roth et al., 2023).

Por su parte Samaniego et al. (2023) encontraron que no existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de confianza y comunicación de los padres y el inicio temprano de educación sexual, pero si se observa dicha relación entre el apoyo que brindan los padres para que sus hijos realicen actividades para su desarrollo como pintura, deporte y música, por lo que a menor apoyo más posibilidad de inicio temprano en la vida

sexual, así mismo se halló que aquellos adolescentes con un proyecto de vida eran menos propensos a iniciar su vida sexual y/o contraer alguna ITS.

Sexualidad y Proyecto de vida

El proyecto de vida ha sido definido por Romero (2012) citado por Jara y Echeverría (2020) como una “construcción coherente entre los intereses de la persona, la familia y las personas más significativas de su vida cotidiana” (p.235). El plan de vida conlleva aspecto que permiten marcar las pautas para el diseño y recorrido satisfactorio del mismo, como son el autoconocimiento, ese que nos permite detectar las debilidades, capacidades, las metas que mueven a nivel familia, laboral, personal y social, así como la motivación y la fuerza, el mundo del trabajo que van relacionadas con las posibilidades en el contexto laboral en consonancia con aspectos socioemocionales y el mundo de la formación, el cual va encaminado con sus probabilidades educativas esto implica competencias, aptitudes, intereses, ingresos entre otros aspectos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015; Jara y Echeverría, 2020).

Ipas (2021) señala que es frecuente que este plan de vida este regido por aspectos relacionados con el género, debido a que las imposiciones sociales llevan por caminos diferentes el proyecto de vida de hombres y mujeres con base a lo tradicional, especialmente en comunidades indígenas y marginadas donde el plan de vida más cercano para los adolescentes es ser padres a corta edad, excluyéndolos de la educación y perpetuando el ciclo de pobreza y violencia; su incorporación, permitirá visualizar aspectos relacionados con la toma de decisiones, la conciencia de la sexualidad, las medidas de autocuidado y la prevención de conductas de riesgo y es que “se ha observado que una buena forma de prevenir embarazos no deseados en la adolescencia es construir un proyecto de vida que permita visualizar las circunstancias que puedan aparecer en el camino para anticipar los riesgos y estar preparadas y preparados para enfrentarlos” (p.11).



Keogh et al. (2021) revela que el principal hallazgo es el reconocimiento a la importancia de la educación sexual integral en la potencialización de habilidades y adquisición de conocimiento que permiten que los jóvenes avancen en su plan de vida y reducir de esta forma los resultados negativos frente a la sexualidad y la reproducción, en los países donde se desarrolló esta investigación han sido creados planes de estudio para desarrollar esta temática, pero poco se conoce de su aplicación en el aula, muchas veces debida a la deficiencia en el conocimiento de los docentes para enseñar estas temáticas, además de la falta de adherencia a los planes de estudio en razón a sus creencias o prejuicios, por lo que se ha pensado en contar con docentes especialistas en el tema con buen manejo de recursos que puedan impactar de manera adecuada a los jóvenes.

Por su parte, Mejía (2016) señala que existe una relación entre el proyecto de vida y la educación sexual integral, dado que esta los prepara para la adultez, influye y guía para el goce del amor, además que esta se centra no solo en aspectos de tipo sexual, sino también en lo afectivo y comunicativo, aborda conocimientos que los ayudan a desplegar competencias para proyectar su vida desde lo sexual y ponerlo en práctica en otros ámbitos de esta. Bernal et al. (2019) dice además que se sugiere que el proyecto de vida debe abordarse desde el cuidado y el autocuidado, con la finalidad de reconocer la importancia de asumir aspectos como la paternidad, embarazos, maternidad y la corresponsabilidad, conjuntamente que se les brinde información sobre temas como competencias socio-emocionales, autoconocimiento, amor propio, el afecto entre otras, que permitan fortalecer las estrategias para brindar a los jóvenes y que exista un mayor involucramiento de actores educativos en este proceso.

El proyecto de vida cuenta con diversas dimensiones y enfoques multicausales e interdisciplinarios que generan buenos hábitos, pero contrario a lo anterior muchos jóvenes tienen conductas de riesgo como no protegerse con condón en su primera relación sexual y existe un número elevado de adolescentes embarazadas, por lo que podría no existir una

orientación adecuada por parte de la familia y la escuela que es de donde refieren ellos adquieren la información, por lo que se hace necesario darle una mayor importancia a la dimensión de la educación sexual en el proyecto de vida con enfoque de derechos (Mejía, 2016; Zambrano et al. 2019).

Debe dársele un mayor valor a la educación sexual, puesto que, el conocimiento sobre la sexualidad en los jóvenes les permite afianzar aspectos actitudinales, emocionales y de personalidad mejorando su calidad de vida, siempre y cuando se tengan en cuenta los intereses grupales e individuales, igualmente Zambrano et al. (2019) es enfático en indicar que la adquisición de la información debe ser gradual, por lo que la educación sexual, debe iniciar desde la infancia y debe ir de la mano con la enseñanza de valores, puesto que esta les permite desarrollar actitudes y habilidades para un plan de vida más pleno, así mismo la participación de los padres y de los profesores después de una adecuada preparación sobre el tema genera un mayor impacto en los jóvenes.

Diferentes investigaciones han concluido que los programas de educación sexual y reproductiva integral son un desafío que tiene como finalidad aumentar el conocimiento a los adolescentes sobre este tema y además le brinda herramientas para poder tomar decisiones informadas frente a su sexualidad, señala Jacinto-Cárdenas y Ruiz-Paloalto (2021) y agregan que los jóvenes tienen una mejor calidad de vida, más estrategias para actuar en relaciones sociales, de pareja o familiares por lo que el aprendizaje en este ámbito es esencial. De hecho, Cannoni et al. (2015) afirma que la consejería es vital debido a que es en la adolescencia donde muchos inician su actividad sexual y todos los profesionales que están involucrados en la formación durante esta etapa deben contar con los medios para conducir estrategias de promoción y prevención de la sexualidad.

Conclusiones

La Educación Sexual es fundamental para la formación integral de los niños, niñas y adolescentes, esta debe ser entendida como una dimensión importante de su vida y que influye en otros ámbitos de la misma, por lo que es importante reconocer que no existe una edad para la charla inicial o final sobre sexualidad, sino, que la formación es continua e inicia en la primera infancia y que conforme los niños y niñas avanzan en edad se les brinda nueva información que requieren para su desarrollo evolutivo y esta labor debe darse de manera conjunta entre padres y escuela y así asumir la corresponsabilidad en la formación de los niños, niñas y adolescentes.

Por lo anterior se puede concluir que aunque los padres no son la principal fuente de información sino los pares y el internet, esto debido a creencias, prejuicios y tabúes, diferentes estudios han concluido que la educación sexual de la mano de la familia fomenta conductas asertivas, por lo que muchos países apuestan a una educación sexual centrada en la familia y en alianza con la escuela para que puedan mejorar las habilidades comunicativas efectivas entre estas instituciones y se anuden esfuerzos con un enfoque de género donde se le dé importancia tanto a niños y a niñas y se fijen temas más amplios sobre la sexualidad y no se queden solo en prevención y atención de salud reproductiva, puesto que, los padres deben asumir la responsabilidad de crianza y educación y los jóvenes empezar a exigir sus derechos y la protección de los mismos.

La educación sexual debe reevaluarse y escuchar a los jóvenes al momento de generar las temáticas para su puesta en marcha, pues estos se quejan de no encontrar la información que satisfaga sus necesidades actuales, sino que muchas veces se centran en conductas futuras o en un aspecto plenamente reproductivo y lo que se requiere es una formación en valores, habilidades para la vida, reconocimiento del placer y con una visión inclusiva.



Esto nos muestra que la alianza Escuela-familia debe tomarse muy en serio para la formación integral de los jóvenes, que esta debe hacerse a través de política pública, que se debe disponer de profesionales en la materia que puedan formar no solo a los niños, niñas y adolescentes, sino también a los padres, para que posteriormente estos pueden continuar con el proceso de enseñanza con sus hijos, sin olvidar que se deben trabajar temáticas actuales que generan mayor comprensión de su vida a los jóvenes y la importancia de la sexualidad en sus planes de vida.

Referencias Bibliográficas

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J., y Domínguez, S. (2018). Creencias sobre el uso del condón en una población universitaria. *CIENCIA ergo-sum: revista científica multidisciplinaria de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 25(3), 1-12. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/61191/ssoar-cienciaergo-2018-3-abril_valdez_et_al-Creencias_sobre_el_uso_del.pdf
- Aguilera, R., Sánchez, A., Andino, E., Llerena, Á., y Torres, E. (2022). Percepción sobre la sexualidad en los estudiantes universitarios. *Revista Eugenio Espejo*, 16(1), 59-70. <https://doi.org/10.37135/ee.04.13.07>
- Albornoz-Arias, N., Mazuera-Arias, R., Carreño-Paredes, M. T., Vivas-García, M., Cuberos, M. A., Ramírez-Martínez, C., Ortiz, F. y Bermúdez, V. (2019). Influencia de la educación sexual en la maternidad adolescente en el Departamento Norte de Santander, Colombia. *AVFT*, 28 (1), 82-91. <http://hdl.handle.net/20.500.12442/2907>
- Alfonzo, M. (2020). La sexualidad en las aulas universitarias venezolanas del siglo XXI ¿un tema tabú?. *Bajo la Lupa*, 1(9), 50-61. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_lodlc/article/view/19655
- Almutairi, M., y Hunter, E. (2023). Dominant ideologies in sexual health education discourse in Saudi Arabia: a critical discourse analysis of school curricula. *Sex Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2230445>
- Alvarado, L., Pacheco, C., Quimi, D. y Calderón, E. (2016): “Epistemología del conocimiento en la Educación”. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2016/11/epistemologia.html>



- André, T., Valdez-Montero, C., Márquez-Vega, M., Ahumada-Cortez, J. y Gámez-Medina, M. (2020). Communication on sexuality between parents and adolescents with autism spectrum disorder: a systematic review. *Sexuality and disability*, 38(2), 217-229. <https://doi.org/10.1007/s11195-020-09628-1>
- Asgharinekah, M., Sharifi, F. y Amel Barez, M. (2019). The Need of Family-Based Sexual Education: A Systematic Review. *Journal of Health Literacy*, 4(3), 25-37. https://literacy.mums.ac.ir/article_14346.html
- Astle, S., McAllister, P., Emanuels, S., Rogers, R., Toews, M., y Yazedjian, A. (2020). College students' suggestions for improving sex education in schools beyond 'blah blah blah condoms and STDs'. *Sex Education*. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1749044>
- Ballal, V., Thapar, R., Sandepudi, B., Narayan, A., Devaraj, M., Jayarajan, S. y Mithra, P. (2022). Sexuality education do our children need it? Perspective of parents from coastal South India. *Sex Education*, 22(3), 379-392. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1843011>
- Bello-Villanueva, A., Oviedo-Trespalacios, O., Vera-Villarroel, P., Oviedo, Ó., Rodríguez-Díaz, M., Celis-Atenas, K., y Pavez, P. (2014). Presentación de una escala para evaluar actitudes y creencias sobre la sexualidad reproductiva en adolescentes varones de la región Caribe colombiana. *Universitas Psychologica*, 13(1), 47-60. Doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-1.peea
- Bernal, M., Castro, J., Lopera, C., López, C., Quintana, A. y Uzaheta, Á. (2019). *Abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares: resultados línea de base*. IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2362>
- Broussard, D. L., Eitmann, L. P., y Shervington, D. O. (2019). Sex Education through a trauma-informed Lens: do parents who see Trauma as a Problem for Youth Support trauma-informed Sex Education?. *American Journal of Sexuality Education*, 14(2), 233-257. <https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1566948>
- Cannoni, G., González, M., Conejero, C., Merino, P. y Schulin-Zeuthen, C. (2015). Sexualidad en la adolescente: consejería. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 81-87. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.008>
- Cárdenas, V. (2023). Discurso escolar sobre sexualidad adolescente. Una mirada a los procesos de reconfiguración de la práctica docente. *Formación para la crítica y construcción de territorios de paz*, 263-27. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/11397/1/Fromacion_territorios_de_paz.pdf



- Cardona, D., Ariza-Gerena, A., Gaona-Restrepo, C. y Medina-Pérez, Ó. (2015). Conocimientos sobre sexualidad en adolescentes escolares en la ciudad de Armenia, Colombia. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 19(6), 568-576. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-770968>
- Castro-Sandoval, G., Carrasco-Portiño, M., Solar-Bustos, F., Catrien-Carrillo, M., Garcés-González, C. y Marticorena-Guajardo, C. (2019). Impacto de las políticas de educación sexual en la salud sexual y reproductiva adolescente en el sur de Chile, período 2010-2017. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 84(1), 28-40. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262019000100028>
- Contreras, J., y Parra, M. (2023). Educación sexual, familia y escuela. *Perfiles Educativos*, 45(181), 41-60. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60736>
- Corona, F., y Funes, F. (2015). Abordaje de la sexualidad en la adolescencia. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 74-80. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2014.12.004>
- Dickson, E., Rishel Brakey, H., Wilson, P., Hackett, J. M., y McWethy, M. (2023). Classroom voices: youth perspectives to direct school-based sexual health education. *Sex Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2218267>
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 1(2), 15-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006
- Estupiñán, R. y Silva, I. (2019). La educación sexual para padres de niños con retraso mental, una vía para su consolidación. Magazine de las Ciencias: *Revista de Investigación e Innovación*, 4(3), 137-144. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3366307>
- Fang, Y., Zheng, Y., Jin, Y., Yu, C., Zuo, X., Lian, Q., Lou, C., Li, L., Hong, P. y Tu, X. (2022) Sexual-Related Knowledge, School and Family Sexuality Education and Its Association with Experience of Sexual Intercourse among Vocational Secondary School Students in China. *Children*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.3390/children9081206>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (2008). Programa de Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. <https://colombia.unfpa.org/es/publications/programa-de-educaci%C3%B3n-para-la-sexualidad-y-construcci%C3%B3n-de-ciudadan%C3%ADa>
- García-Zambrano, M. (2022). *Relación entre los tipos de familia y el estilo de resolución de conflictos en adolescentes entre los 13 y 16 años de la institución educativa técnica industrial y comercial de soledad atlántico*. [Tesis de Maestría, Universidad Simón Bolívar] Repositorio Universidad Simón Bolívar.



- Gutiérrez, M., Jiménez, A., León, G., Juárez, S., Martínez, A., Rico, R. y Gallego, R. (2022). Conocimientos y creencias sobre aspectos de salud sexual en adolescentes de una comunidad de Querétaro, México. *Horizonte de Enfermería*, 33(2), 142-154. https://doi.org/10.7764/Horiz_Enferm.33.2.142-154
- Ipas. (2021) *Proyecto de Vida Sexual como herramienta de prevención y disfrute en la sexualidad*. <https://ipasmexico.org/pdf/DeLaTeoriaAccionSSyRAdolescentes/IpasCAM2021-Tomo12-Digital.pdf>
- Jacinto-Cárdenas, R., & Ruiz-Paloalto, M. L. (2022). Efectividad de los programas de educación sexual y reproductiva en los adolescentes. *Horizonte sanitario*, 21(1), 129-135. <https://doi.org/10.19136/hs.a21n1.4025>
- Jara, T. y Echeverría, R. (2020). Proyecto de vida y autoconcepto: una intervención en adolescentes institucionalizados. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(2), 233-246.
- Keogh, S., Leong, E., Motta, A., Sidze, E., Monzón, A. y Amo-Adjei, J. (2021). Classroom implementation of national sexuality education curricula in four low-and middle-income countries. *Sex Education*, 21(4), 432-449. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1821180>
- Laboratorio de Economía de Educación de la Universidad Javeriana (4 de noviembre de 2022). Embarazos infantiles y adolescentes en Colombia. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/5629089/INF-65-Embarazo-infantil-y-adolescente-en-Colombia-2022.pdf>
- Lapeira-Panneflex, P. y Guerra-Sánchez, C. (2018). Creencias y valores sobre la sexualidad en adolescentes universitarios desde el contexto cultural. *Duazary*, 15(3), 51-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7027956>
- Lehtonen, J., Puutio, E., Pihkala, S., y Huuki, T. (2023). Navigating with pre-teenage children for sexuality education. *Sex Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2237428>
- Liu, H., Ke, W., Chen, H., Liang, C., y Yang, L. (2022). The perceptions of sexuality and sexually transmitted diseases (STDs) among adolescent STD patients: A qualitative study. *Journal of Pediatric Nursing*, 66, 54 - 60. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2022.05.018>
- Lopes, L. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1), <https://doi.org/10.24215/25457284e065>



- López, B. y López, B. (2018). Estudio descriptivo sobre las creencias de los padres de familia acerca de la sexualidad de sus hijos con discapacidad intelectual. *Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/08/padres-sexualidad-hijos.html>
- Martell, N., Ibarra, M., Contreras, G. y Camacho, E. (2018). La sexualidad en adolescentes desde la teoría de las representaciones sociales. *Psicología y salud*, 28(1), 15-24. <https://doi.org/10.25009/pys.v28i1.2545>
- Merlyn, M. F., Jayo, L., Ortiz, D. y Moreta-Herrera, R. (2020). ¿Sexualidad al alcance de un clic? Sobre sexualidad y tecnología en la juventud. *CienciAmérica*, 9(1), 51-65. doi: 10.33210/ca.v9i1.254.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Secuencia didáctica de orientación socio-ocupacional para docentes de los grados 10° y 11°*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356275_recurso.pdf
- Mejía, S. (2016). *La planificación del proyecto de vida desde la sexualidad integral en la educación básica y secundaria. Un análisis teórico*. Boletín Informativo CEI, 3(1). <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/925/850>
- Mpondo, F., Ruiters, R. A., Schaafsma, D., Van den Borne, B., y Reddy, P. S. (2018). Understanding the role played by parents, culture and the school curriculum in socializing young women on sexual health issues in rural South African communities. *SAHARA-J: Journal of Social Aspects of HIV/AIDS*, 15(1), 42-49. <https://doi.org/10.1080/17290376.2018.1455603>
- Padilla-Walker, L., Jankovich, M. y Rogers, A. (2023). Profiles of parent-child sex communication as a function of timing, frequency and quality. *Sex Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2207474>
- Parra, A., Galarza, L. y San Andrés, N. (2018). Sexualidad responsable vs Tabúes Sociales. *Revista San Gregorio*. (21), 74-87. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/564/8-ADDYSw>
- Plaza, M. (2015). *Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media*. [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Biblioteca Digital UBA Exactas.
- Plaza, M., y Meinardi, E. (2021). La reflexión metacognitiva como estrategia para trabajar las creencias sobre sexualidad y género en el currículo oculto escolar. *Bio-grafía*. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/14895/9776>



- Roa, P. (2017). Salud, cuerpo y vida: una genealogía de la educación sexual en la escuela colombiana. *Praxis & saber*, 8(17), 67-84.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.4714>
- Rodríguez, A., Vicuña, J. y Zapata, J. (2021). Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 312-344. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n63a12>
- Rodríguez, A. y Pease, A. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 153-186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>
- Rodríguez, M. y Peláez, G. (2018). El lenguaje y su importancia en las interacciones para una educación no sexista. *Revista Saberes Educativos*, (1), 31-46.
<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51602>
- Roth, D., Nellhaus, E., Ruley, M., Hess, A., Lamichhane, R. y Yoost, J. (2023). A virtual sex education tool improved reproductive health knowledge among adolescent girls. *Sex Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2203909>
- Samaniego, F., Gomez, L. y Salas, J. (2023). Factores socioafectivos y su influencia en la actividad sexual de adolescentes. *Revista Ciencias de la Salud*, 21(1), 1-15.
- Walker, R., Drakeley, S., Welch, R., Leahy, D., & Boyle, J. (2020). Teachers' perspectives of sexual and reproductive health education in primary and secondary schools: a systematic review of qualitative studies. *Sex Education*, 21(6), 627-644.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1843013>
- Wangu, Z. y Burstein, G. R. (2017). Adolescent sexuality: updates to the sexually transmitted infection guidelines. *Pediatric Clinics*, 64(2), 389-411.
<https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.11.008>
- Zambrano, G. Zambrano, C. y Zambrano G. (2019). La educación de la sexualidad y su influencia en el proyecto de vida de los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Manabí. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 10(2), 65-78.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7242538>

Educación para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en la relación familia – escuela

Education for strengthening socio-emotional skills in the family – school relationship

María Margarita Betancur Vásquez

Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, Panamá
maria-m.betancur-v@up.ac.pa <https://orcid.org/0009-0007-1874-3768>

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5347>

Resumen

El presente artículo pretende argumentar desde una revisión bibliográfica la temática de las competencias emocionales fortalecidas por medio de la alianza familia- escuela y la educación emocional para padres, docentes y estudiantes. Se utilizó un enfoque cualitativo, empleando como método el análisis de contenido realizando un rastreo documental de investigaciones, artículos de revisión bibliográfica y libros. Se fundamenta la temática de inteligencia emocional y educación emocional; profundizando en sus características, que constituyen las bases para el desarrollo de competencias emocionales al interior de la familia, lo que a su vez propicia relaciones afectivas sanas que llevan a niños, niñas y adolescentes a vivir de manera gratificante en lo personal, familiar y social, influyendo de manera determinante en el desempeño académico y en la convivencia escolar. La escuela como corresponsable del proceso educativo debe generar espacios para la formación de padres en donde surge la escuela para padres como una herramienta facilitadora de los procesos y fortalecedora de la alianza que debe existir entre ellos. Se acentúa la importancia de esta temática como medio para lograr transformaciones en favor de la formación integral de niños, niñas y adolescentes.

Palabras clave: relaciones interpersonales, ambiente educacional, ambiente familiar, papel de la familia, desarrollo integrado

Abstract

This article intends to argue from a bibliographic review the subject of emotional competences strengthened through the family-school alliance and emotional education for parents, teachers and students. A qualitative approach was used, employing as a method the content analysis through a documentary tracking of researches, bibliographic review articles and books. The topic of emotional intelligence and emotional education is based on this study; deepening in its characteristics, which constitute the basis for the development of emotional competences within the family, which in turn favors healthy affective relationships that lead children and adolescents to live in a gratifying way in the personal, family and social aspects, influencing in a decisive way the academic performance and school coexistence. The school as co-responsible for the educational process should generate spaces for the formation of parents, where the school for parents emerges as a tool to facilitate the processes and strengthen the alliance that should exist between them. The importance of this topic is emphasized as a means to achieve transformations in favor of the integral formation of children and adolescents.

Keywords: interpersonal relationships, educational environment, environment family, role of the family, integrated development

Introducción

La educación en Colombia actualmente enfrenta diversos desafíos; dentro de los cuales se podrían mencionar la equidad en el acceso, la calidad de educación que se pretende brindar, su integridad y la adopción de las tecnologías en el aula; retos que requieren estrategias ampliamente innovadoras, acompañadas de políticas para garantizar un sistema educativo eficaz e inclusivo según lo consignado en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016- 2026 del Ministerio De Educación Nacional (2017).

Se podría decir qué en el marco de la calidad educativa se trabaja en pro de la excelencia y efectividad del sistema, orientado no solo a proveer conocimientos básicos, pues este aspecto incluye propiciar el desarrollo de competencias, habilidades y educación en valores, que repercutirán de manera directa en el desarrollo personal, social y futuro profesional de los educandos.



El proceso para la educación emocional y construcción de la ciudadanía es transversal al sistema familiar y escolar, teniendo como base fundamental el quehacer educativo y por ende involucra a los actores de la comunidad educativa. Actualmente, podría decirse que los procesos educativos se han detenido en el tiempo quedándose atrás ante los veloces cambios sociales, las necesidades estudiantiles y escolares.

El presente documento constituye un acercamiento a la necesidad de reconocer la importancia del fortalecimiento de las competencias socioemocionales en la relación familia y escuela, proceso que impacta de manera directa en la calidad de la educación que se pretende brindar, el cual puede ser logrado a través de la identificación del estado actual de la relación que nos atañe, en donde es importante reconocer el proceso evolutivo de la familia, la inteligencia emocional y cómo esta desde las competencias socioemocionales llega a facilitar los procesos de formación integral y de socialización en los entornos en que se desarrolla la vida del ser humano.

Esta revisión bibliográfica se apoyó en referentes nacionales e internacionales, con previo análisis de los contenidos para la posterior elaboración del presente documento, en el cual será posible comprender de qué manera la educación se convierte en la herramienta práctica para fortalecer la alianza familia – escuela buscando impactar positivamente en el desempeño académico de los estudiantes.

Relación familia – escuela

El proceso educativo juega un papel valioso en esta sociedad, la cual, para cumplir con el objetivo de velar por el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, despliega normativas para regular los dos microsistemas: familia y escuela. Así el código de infancia y adolescencia (2006) en su artículo catorce establece la responsabilidad parental en cuanto a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza durante el proceso formativo.



Sin embargo, estas normativas no se cumplen a cabalidad; la participación y socialización de las familias en los procesos de aprendizaje son escasos, debido a que existen factores culturales, sociales y económicos que limitan una buena práctica parental en el acompañamiento escolar; razón por la cual se hace necesario llegar a comprender la relación que se entreteje entre la familia y la escuela en aras de lograr mejoras significativas en este proceso.

Avanzando en la comprensión de esta relación se rescata la opinión de Durkheim (1976), quién propone a la familia como un lugar en el que se desarrolla el proceso formativo dentro del cual, al igual que en la sociedad convergen fuerzas de aprobación y sanción; esto se debe a que la familia constituye el primer entorno en el que los individuos aprenden comportamientos, normas y valores, los cuales le conscientemente se devuelven de manera adecuada a la sociedad. Resulta importante destacar que las fuerzas de aprobación y sanción al interior de las familias además de justas y equilibradas deben ser internalizadas, lo que posibilita a su vez fomentar la responsabilidad y el desarrollo moral de los individuos.

Cadavid y Oquendo (1987), proponen entender la familia como “un sistema social natural, formado por seres vivos que interactúan recurrentemente en un tiempo y contexto determinados, para cumplir un objetivo común y posibilitar la vida de sus miembros” (p. 23). Planteamiento que permite comprender como la familia se configura desde un sistema de interconexiones dentro del cual las acciones y relaciones de cada uno de sus miembros afectan a los demás, así es posible reconocer que para lograr la comprensión de la dinámica se hace necesaria una visión holística de dicho núcleo y a su vez las interacciones que suceden entre los miembros y su funcionamiento en general.



En un acercamiento conceptual la familia puede ser imaginada como un organismo responsable del proceso de socialización de cada uno de sus miembros, por su educación y el asentamiento de conductas adecuadas a sus integrantes, principalmente niños y adolescentes (Baptista et al, 2012).

En la misma línea Villarroel y Sánchez (2002), dejan ver la familia como “un grupo primario unido fundamentalmente por vínculos consanguíneos y de afecto, por su parte, la escuela, es una institución social encargada de llevar a cabo la educación de forma organizada, tomando como base planes de estudios en diferentes niveles” (p. 124).

Teniendo en cuenta lo anterior se puede afirmar que las dos instituciones son importantes en los procesos de socialización y educación de los sujetos, compartiendo una muy cercana relación en las funciones esenciales que desempeñan.

Comprender la relación familia – escuela, implica reconocer su importancia en el desarrollo académico y personal de los educandos, es así que autores como Garreta y Llevot (2007), afirman que “la educación empieza en la familia y se prolonga en la escuela, y una buena educación exige el conocimiento del medio en el que viven los alumnos, así como la representación de éste en la vida escolar” (p.9), es de esta forma que la colaboración efectiva entre padres y educadores contribuye al éxito académico y emocional de los estudiantes. Una comunicación abierta, la participación de los padres en el proceso educativo y el establecimiento de metas compartidas serán claves para el fortalecimiento de esta conexión, planteamiento que toma fuerza cuando León (2011) sostiene que en:

“la familia y la escuela son los dos grandes agentes socializadores de los niños y niñas. Cada una presenta su propia independencia en su forma de hacer y a la vez es responsable de desempeñar unas acciones, con el objeto de favorecer el desarrollo armónico de los más pequeños.” (p.16).



Volcar la mirada a esta relación representa una oportunidad para entender como la escuela constituye el contexto para el desarrollo de la infancia, razón por la cual las relaciones emergentes entre la familia y la escuela adquieren mucho más sentido, hasta el punto de reconocer que cuando se hace referencia a “hijo” y “alumno” se habla del mismo ser en formación.

Dicho en palabras de Altarejos-Masota (2002), “la escuela surge como institución al servicio de los fines familiares en lo tocante a la educación que se va extendiendo en la medida en que crece el conocimiento y se diversifican las ciencias y saberes” (p.116), servicio que ofrece coherencia al proceso educativo, fortaleciendo y brindando al hijo-alumno un entorno consistente y estable, lo que permite a ambos actores trabajar juntos en el establecimiento de metas y expectativas claras.

Es conveniente subrayar apoyado en Cabrera (2009), que una relación cercana entre la escuela y la familia robustecerá el desarrollo integral del niño y de la misma forma se puede forjar una autoestima sólida, un mejor rendimiento escolar y actitudes más positivas de los padres hacia la escuela.

Sarmiento y Zapata (2014) proponen en su modelo conceptual que:

La participación en la escuela debe ser un trabajo entre el estudiante, la familia, la escuela y la comunidad a partir de cuatro dimensiones:

- 1) El involucramiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos y con las condiciones básicas que éstos tienen en el hogar.
- 2) El fortalecimiento de los canales de comunicación entre la escuela y la familia.
- 3) El compromiso de la familia en la gestión y el desarrollo de actividades de la escuela.
- 4) La alianza entre las familias, la escuela y la comunidad. (pp. 21-22).



Este modelo admite la importancia de la colaboración que debe existir entre la familia y la escuela, facilitando el apoyo integral del educando; pues la familia es consiente de las necesidades, intereses y fortalezas de su hijo, mientras que la escuela, con profesionales capacitados para promover su desarrollo y aprendizaje; trabajan juntos para abarcar el ámbito familiar y educativo. Así mismo, el desarrollo de una comunicación fluida y constante permite garantizar el seguimiento académico y disciplinario en aras de alcanzar el éxito, lo que a su vez facilita la identificación y el abordaje de posibles dificultades emocionales o sociales que pueden repercutir en el rendimiento, por lo que mediante el trabajo conjunto se podrían promover habilidades socioemocionales que fortalezcan el bienestar general del estudiante y a su vez le muestre que su educación es valorada y respaldada por ambas partes.

En consonancia con lo antes citado la relación familia – escuela merece una apreciación positiva teniendo en cuenta que, la colaboración mutua consiente el establecimiento de objetivos comunes que apuntan a un enfoque integral y holístico del hijo-alumno combinando esfuerzos y conocimientos por ambas partes. Así desempeñan un papel crucial en el apoyo emocional y social del estudiante, pues la familia proporciona un ambiente seguro y de confianza en el que el alumno puede expresar sus emociones, recibir apoyo y aprender habilidades socioemocionales, mientras que la escuela ofrece espacios y recursos para fomentar la interacción social, la empatía y la resolución de conflictos; por lo que juntos constituyen un entorno de apoyo integral para el estudiante.

Por tal razón, la participación y el compromiso de ambas, fortalece la conexión entre ellas, lo que genera como resultado final positivo, un ambiente propicio para el éxito académico y personal del estudiante. González (2014), destaca que “la sociedad actual, y por tanto, las familias de la misma, no tienen nada que ver con las de las generaciones que nos preceden” (p. 28) este planteamiento puede favorecer la importancia de la familia y la escuela, su relación y valioso aporte al proceso socializador en la construcción de sociedad, sin perder de vista las transformaciones que han sucedido en ambas a lo largo de la historia

evolutiva del ser humano y sus nuevas formas de relacionarse con sus semejantes y el entorno.

Sánchez (2008), se refiere de manera explícita a los cambios de la familia en los últimos 40 años, registrando que la familia tradicional se ha transformado para dar paso a nuevas formas de organización, reconociendo la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, así como la influencia de los controles de natalidad y los cambios de mentalidad dado que se abre camino a una configuración familiar mucho más personal, permitiendo las trascendencia de las dinámicas de interacción y la apertura a nuevos espacios de participación e interacción, en donde la escuela suele resultar favorecida.

Martínez (2014), argumenta que es así como desde esta última se desarrollan mecanismos y estrategias para lograr conectar con las familias, teniendo como único propósito la creación de vínculos y proximidad a través de espacios formales e informales, en donde la participación familiar sea además de real, sustancial para toda la comunidad. Apuntando en todo momento a el trabajo colaborativo, en pro del éxito académico de los estudiantes.

En busca de comprender la importancia de la relación familia y escuela, en donde los elementos contextuales ejercen una influencia determinante en esta relación, aspectos cómo las aulas multigrado y el traslado de las familias por condiciones laborales o familiares llegan a cobrar importancia, siendo válido considerar las transformaciones que se han generado en la relación familia y escuela, la cual guarda correlación estrecha con el tipo de liderazgo que mueve la realidad al interior del establecimiento educativo, lo que a su vez propicia la adaptación por parte de las familias al cambio, generando en la actualidad un ambiente de colaboración. Ortega y Cárcamo (2018).

Inteligencia Emocional

Como objetivo de la revisión bibliográfica en curso, y previo a la comprensión del concepto de inteligencia emocional, es fundamental reconocer que fue Gardner (1983), quien amplió la perspectiva respecto a la conceptualización de la inteligencia, ofreciendo un amplio espectro de posibilidades, fue quién propuso teóricamente que la vida humana requiere varios tipos de inteligencia, en donde cada uno incluye una serie de habilidades que trascienden el pensamiento abstracto, yendo más allá de ser listo o ágil mentalmente.

Es importante tener en cuenta que hasta antes del planteamiento de Gardner (1983) la inteligencia solía ligarse al coeficiente intelectual; luego de su publicación, esta pasó a ser entendida como varias habilidades que funcionan, aunque de forma semejante, independientes las unas de las otras. Dentro de las consideraciones teóricas de (Gardner, 2001), aparecen las inteligencias personales, ofreciendo la posibilidad de comprender cómo esta se bifurca en intrapersonal e interpersonal; la primera permite descubrir y simbolizar los sentimientos personales aprovechando la riqueza de las experiencias internas y la segunda que se vuelca al exterior e incluye a otros individuos, permitiendo notar y a la vez establecer distinciones respecto a sus estados de ánimo, temperamento, motivación e intenciones.

Se busca entender el concepto de inteligencia emocional y como esta con el paso del tiempo ha adquirido la relevancia que hoy la convierte en un aspecto fundamental en la formación integral de niños, niñas y adolescentes. Es preciso reconocer “que el término fue por primera vez utilizado en el año de 1990 por Salovey y Mayer (1990), en su artículo Emotional Intelligence (p.24), como lo anota Bisquerra et al (2012). Quien a su vez reconoce que “hubo que esperar cinco años hasta que lo divulgó Daniel Goleman (1995)” (p.24). Según Salovey y Mayer (1990), y la revisión posterior de Mayer y Salovey (1997) “la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones,



discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para distinguir los propios pensamientos y acciones”, los autores proponen:

Un modelo estructurado en cuatro bloques que incluye:

1. Percepción emocional: las emociones son perceptibles, identificables, valoradas y expresadas.
2. Facilitación emocional del pensamiento: Las emociones sentidas se hacen consientes y dirigen la atención hacia la información importante.
3. Comprensión emocional: consiste en comprender y analizar las emociones. Incluye la capacidad para dar nombre a las emociones, reconocer las relaciones entre estas y las palabras.
4. Regulación emocional: control de las emociones que incluye las habilidades para distanciarse de una emoción, la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros, la capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten. (pp. 190-191).

El modelo anteriormente expuesto, puede ser considerado una conceptualización temprana de la inteligencia emocional, enfocado en las habilidades fundamentales que dan forma al concepto, el cual ha servido como base para el desarrollo posterior de teorías y enfoques contemporáneos. Por otro lado, para Goleman (1995):

La inteligencia emocional consiste en:

- 1) *Conocer las propias emociones*: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre.
- 2) *Manejar las emociones*: La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada, se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones.



3) *Motivarse a sí mismo*: Una emoción tiende a impulsar hacia una acción. Por eso, emoción y motivación están íntimamente interrelacionados.

4) *Reconocer las emociones de los demás*: Un don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean.

5) *Establecer relaciones*: El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. (pp 43-44).

Lo planteado por Goleman (1995), destaca que su apreciación se centra en la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y las de los demás desde los cinco componentes antes mencionados. Dichas habilidades resultan a su vez esenciales para el alcance del éxito en la vida, no solo en el plano personal, sino social y profesional, pues contribuye al liderazgo efectivo, la toma de decisiones y el mejoramiento de la calidad de las relaciones interpersonales.

La inteligencia emocional ha inducido una transformación importante en la descripción de una persona inteligente. Desde el punto de vista educativo, la educación emocional implica asumir una postura en medio de dos posiciones fundamentales, en dónde la primera afirma mayor peso a los factores genéticos en la naturaleza de la inteligencia y la segunda que imprime mayor valor a la influencia del contexto.

Contemplando la influencia del contexto, Muñoz (2016), enfatiza en que “la inteligencia emocional propone abandonar antiguas creencias y estereotipos sobre cómo resolver los problemas, y atrevernos a desaprender, para después abordar el conflicto desde la observación, la comprensión del otro, la escucha atenta y paciente”. (p. 57). De esta manera se estaría poniendo fin a la influencia ejercida por patrones sobrevivientes en el entorno, y se encontraría abriendo paso a ambientes emocionalmente inteligentes. Citando a García (2012), plantea que la inteligencia emocional redunda en los ámbitos de la vida del sujeto, de



ahí la importancia y necesidad de incluirla en el ámbito educativo, para lo cual es justo transformar el modelo educativo anti emocional debido a que este se centra en el desarrollo del conocimiento académico. Es necesaria la adopción de un modelo completo e integral que logre articular la educación emocional y académica relacionadas en el proceso educativo.

Se podría afirmar que la inteligencia emocional constituye un aspecto influyente en la vida del ser humano, por lo tanto, se convierte en una necesidad, la generación de las transformaciones pertinentes al interior de los sistemas educativos para abrir paso a temáticas como estas, que llegan a ejercer un aporte significativo no solo en la vida del ser humano en formación sino en el entorno en el que el mismo se desenvuelve. En este acercamiento es importante reconocer que la psicopedagogía y la inteligencia emocional están estrechamente relacionadas en el contexto educativo, puesto que ambas como disciplinas centran su objetivo en la promoción del bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes, así como en brindar apoyo a los educadores en su importante labor.

La inteligencia emocional a juicio de Calle et al. (2011), interactúa con la cognición en los procesos de aprendizaje y en la vida cotidiana, imposibilitando la exclusión del aspecto afectivo y emocional en la formación del ser humano, así como en sus actividades laborales, en la convivencia y en lo que respecta a las relaciones interpersonales, puesto que la inteligencia emocional contribuye a la exaltación de los sentimientos y la acentuación de actitudes cuando se trata de tomar decisiones, resolver problemas o conflictos de diversa índole.

Desde una perspectiva amplia e involucrando los procesos de enseñanza -aprendizaje, Rocha y Chicaiza (2023), consideran la inteligencia emocional y su influencia en este proceso, encontrando que los chicos en edad escolar tienen una buena capacidad para atender y comprender sus emociones, la cual podría mejorar para el desarrollo de la capacidad de regulación. Esto significa que son capaces de identificar y reconocer sus propias emociones de una manera adecuada, así mismo de comprender sus emociones identificando sus causas



y consecuencias, lo que permite inferir la capacidad de regular las mismas de manera efectiva posibilitando el impacto de la inteligencia emocional en los procesos de enseñanza - aprendizaje, dejando entrever la importancia de dichos hallazgos y sus implicaciones en la teoría educativa y la práctica docente desde el aula.

Educación emocional y socioemocional

Atreverse a hablar de educación emocional en Colombia precisa la importancia de una revisión documental que hace referencia al tema, en donde las políticas públicas educativas se encuentran enmarcadas en la Constitución Política de 1991 y de manera enfática en la ley 115 de 1994, conocida como la ley general de la educación, la cual contiene lineamientos para la educación ciudadana e incluye dentro de la formación integral la dimensión socioafectiva, dejando en evidencia los fines de la educación, la cual cumple una función en el ámbito social y que constituye un proceso formativo permanente, personal, cultural, que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana, en donde se reconoce el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitación que la de los derechos de los demás y el orden jurídico dentro del proceso de formación integral.

Así mismo la ley 1098 de 2006, código de infancia y adolescencia incluye el desarrollo emocional en la primera infancia, estableciendo que los niños serán protegidos del abandono emocional y psicoafectivo de sus padres (Art.29), atribuyendo a la familia la obligatoriedad de proporcionar las condiciones necesarias para el desarrollo emocional y afectivo (Art 39). Sin embargo, la citada ley desdibuja la obligación de las instituciones educativas frente a la posibilidad de generar condiciones que favorezcan el desarrollo emocional y afectivo. Dejando ver la falta de coherencia dado que es importante reconocer la gran parte de tiempo que niños, niñas y adolescentes asisten a la institución educativa.



Por otra parte la ley 2025 de julio de 2020, establece los lineamientos para la implementación de la escuela para padres y madres de familia y cuidadores en las instituciones de educación preescolar, básica y media, dejando en su artículo quinto el contenido a desarrollar en dicho programa, el cual está orientado al fortalecimiento de las capacidades de padres, madres y cuidadores para que puedan desarrollar un acompañamiento afectivo y efectivo en el proceso de formación de niños niñas y adolescentes. Es en este punto donde se abre una brecha que permite reconocer la importancia de la inclusión de la educación emocional y socioemocional en el contexto educativo, llegando a realizar grandes aportaciones en lo que en la actualidad se enmarca en la educación integral; sin embargo, es importante reconocer la diferencia existente entre ellas. En la opinión de Fernández (2022):

La educación emocional se caracteriza por centrarse solo en la enseñanza de competencias emocionales, dejando de lado factores sociales, culturales y territoriales que podrían incidir en el desempeño emocional de los sujetos; mientras que la educación socioemocional se asocia a un enfoque educativo que va más allá de la enseñanza de las emociones y plantea la necesidad de tomar en consideración el contexto en el cual se desenvuelve el individuo (p.273).

Partiendo de lo planteado por el autor, los términos están estrechamente relacionados, refiriéndose a procesos educativos enfocados en el desarrollo emocional, social y psicológico a nivel individual y en sociedad.

En esta misma línea Álvarez (2020) define “la educación socioemocional como proceso formativo que se centra en el desarrollo de habilidades para reconocer y manejar las emociones propias y de los demás” (p.398), lo que permite afirmar que educar emocionalmente dota de habilidades facilitadoras de los procesos socializadores no solo desde lo individual, sino trascendente a lo social, preparándolos para enfrentar los desafíos de la vida, establecer relaciones positivas y contribuir desde su experiencia de manera constructiva a sus comunidades.



Bisquerra (2003) expresa, que” la educación se ha centrado tradicionalmente en el desarrollo cognitivo, con un olvido generalizado de la dimensión emocional” (p.11), lo anterior sin perder de vista que el desarrollo integral del estudiante se complementa de manera fundamental con el desarrollo cognitivo. Invitando al sistema educativo a alcanzar una evolución que lo reta al abandono del viejo paradigma, en el cual según la concepción del sistema la formación esencial es la cognitiva y empezar a asumir una verdadera dimensión de formación integral.

Es así como las experiencias subjetivas e internas experimentadas a lo largo de la vida guían el rumbo del ser humano; razón por la cual se requiere tener plena conciencia del papel de las emociones en su ser, pues estas, aunque poseen un aspecto cognitivo no es el fundamental; este se configura como un componente de la experiencia emocional. Las emociones constituyen una fuente energética hacia el interior y el exterior, constituyendo el nexo entre la mente y el ser, así mismo entre el pensamiento y la acción. Para intentar comprender las implicaciones de la educación emocional, podría abrirse camino empleando las palabras de Bisquerra (2011) quien afirmó que:

Ayudar al desarrollo emocional de nuestros hijos, significa prepararlos para el presente y para el futuro, implica ayudarles a desarrollar, entre otros: la conciencia emocional, la regulación de sus emociones (controlar las negativas y generarse emociones positivas), la autoestima y autonomía emocional, el sentido de la responsabilidad, la tolerancia a la frustración, la aceptación de los límites y los fracasos. (p.206).

Este enfoque propuesto por el autor permite ver que se centra en enseñar a reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones, así como a desarrollar habilidades para relacionarse efectivamente con los demás, reconociendo la importancia de las habilidades emocionales en el bienestar personal, el éxito académico y la adaptación social.



En palabras de Casassus (2017), “la emoción se trata de un flujo de energía con información acerca del mundo en un proceso de creación constante”. (p.124). su origen podría estar relacionado con la respuesta que emite el ser humano ante estímulos internos o externos, ligado a sentimientos, pensamientos y comportamientos generados por diversas situaciones alcanzando una influencia significativa en la vivencia del ser humano.

Partiendo de lo anterior, es posible comprender como:

“Las emociones y habilidades relacionadas con su manejo afectan tanto al alumnado como al profesorado, lo que incide en el proceso de aprendizaje, la salud mental y física, la calidad de las relaciones sociales y el rendimiento académico o laboral” (López, 2020, p.152).

Lo anterior permite inferir sobre la influencia que estas pueden llegar a tener en los procesos de concentración y memoria, los cuales son fundamentales en el proceso de aprendizaje, es decir que los estudiantes con mejor manejo emocional podrían tener un mejor rendimiento. Así mismo es de considerar como el uso de estas afecta el comportamiento de los estudiantes al interior de las aulas de clases.

Ensuncho y Aguilar (2022), señalan que las investigaciones desarrolladas en el marco de la emoción dejan ver la influencia de los procesos cognitivos en los estados afectivos y a su vez en los procesos funcionales, ejecutivos y esenciales como la memoria, la atención y la toma de decisiones. De ahí la importancia de incluir la educación emocional, pues la relación existente entre este tipo de educación, el bienestar general y el rendimiento académico avalan su importancia.



Es así como Bisquerra (2012), desde su planteamiento permite entender que:

“La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano con el objetivo de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p. 27).

El autor ofrece una definición del proceso educativo emocional que permite afirmar que el fin es convertir al ser humano en un ser emocionalmente competente, rasgo que facilitará y potenciará sus procesos de socialización y adaptación en una sociedad cambiante.

En el intento por identificar factores favorecedores de la educación socioemocional autores como Sánchez et al. (2019), propone unos que según su percepción han tenido gran influencia en el desarrollo juvenil, lo que le ha permitido distinguir entre factores internos y externos. Anotando que:

“los primeros hacen referencia a las características personales del individuo que hablan de su capacidad para responder positivamente a las exigencias del ambiente y, los segundos, ponen su foco en el ambiente como favorecedor de estos factores internos, como el soporte afectivo, la comunidad, las exigencias del ambiente” (p.36).

Sánchez, et al (2019), agrega que “detrás de cada fortaleza de nuestro modo de ser hay una persona que confió y esperó más de nosotros, sembrando una motivación para superarnos”, lo que lleva a racionalizar sobre el papel que cumple la construcción de vínculos saludables en la familia y la escuela, reafirmando su importancia como educadores principales en los seres humanos en su proceso de crecimiento.

Flórez & Chasquibol (2021), plantea, que el “desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes constituye un soporte de vida, las mismas que le permitirán involucrarse en la sociedad del conocimiento y desarrollarse en diversos

contextos”. razón por la cual es importante volcar la mirada a este tipo de formación, buscando incluirla de manera transversal en el contenido curricular desarrollado en la escuela.

Con una marcada necesidad desde el campo educativo de responder a las necesidades generadas por la formación integral, las cuales no son atendidas desde el campo académico ordinario, surge la educación emocional, que se fundamenta en el abordaje de las emociones, con el objetivo de desarrollar las competencias emocionales, la inteligencia interpersonal, la conciencia emocional y su regulación, la autogestión y habilidades para la vida y el bienestar.

La competencia emocional y social puede hacer referencia a un constructo muy amplio en el cual se encuentran inmersos procesos emocionales, socioafectivos y cognitivos; los cuales de alguna manera respaldan los comportamientos del ser humano. En el contexto educativo y sin restar importancia a los miembros de la comunidad académica, el alumnado se consolida como la mayor representación poblacional en dicha comunidad; convirtiéndose en tejedores de su propia realidad, imprimiendo al proceso educativo motivaciones, expectativas y emociones.

Es así como la educación socioemocional incluye aspectos que constituyen las bases sólidas que necesita la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía. Pérez y Filella (2019) proponen que la educación debe preparar para la vida y reconoce el movimiento que se ha generado en favor de la importancia de proveer, difundir y desarrollar la educación emocional como una innovación psicopedagógica para responder a las necesidades socioeducativas insuficientemente atendidas hasta el momento.

Diversos estudios en los últimos años señalan el rol de las competencias emocionales y cómo estas influyen en los procesos de enseñanza – aprendizaje, permitiendo a los educadores comprender, manejar y responder efectivamente a las emociones propias de sus estudiantes, facilitando un ambiente de aprendizaje positivo y productivo, propiciando el

establecimiento de relaciones sólidas, desde el fomento de la empatía, la colaboración y el respeto mutuo. Alagarda (2022), Tiria (2015), Barba y Salguero (2017). Permitiendo cultivar un entorno educativo enriquecedor, apoyando el crecimiento académico y personal de los estudiantes.

Método

Con el fin de profundizar en el conocimiento de la educación emocional para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en la relación familia – escuela, se utilizó un enfoque cualitativo y como método el análisis de contenido. Se realizaron búsquedas en las colecciones de bases de datos académicas de Google académico, Redalyc y Dialnet, considerando dichas bases como fuentes bibliográficas primordiales, dada su relevancia, nivel de reconocimiento e impacto en la divulgación científica actual. Se rastrearon investigaciones y artículos, se utilizaron filtros como el intervalo en años de publicación del documento, el idioma y la organización por fechas. Al realizar la búsqueda esta se efectuó a su vez relacionando las categorías relación familia – escuela, competencias emocionales, educación emocional, inteligencia emocional.

Conclusiones

Luego de haber desarrollado la búsqueda, recolección y posterior análisis y revisión exhaustiva de la bibliografía seleccionada para constituir las bases del presente artículo, es posible concluir que existe bibliografía histórica y contemporánea respecto a la temática abordada, lo que permite tener un panorama objetivo sobre la misma. Queda claro que la familia constituye la base del proceso educativo de sus integrantes, lo que trasciende de la simple satisfacción de las necesidades que surgen en el proceso de crecimiento y desarrollo, pues deben ejercer un rol de educadores emocionales dotando al menor de las herramientas necesarias para el desarrollo de procesos de socialización efectivos, lo que prácticamente obliga al núcleo familiar a empoderarse de los procesos educativos, los cuales en compañía

del trabajo en la escuela paulatinamente se irán fortaleciendo y en dicho espacio a través de las experiencias socializadoras con sus semejantes paulatinamente darán forma a sus emociones y el manejo de las mismas.

Se reconoce que mientras la escuela proporciona una educación formal y académica, la familia brinda apoyo emocional, valores, conductas, normas, toma de decisiones y hasta la forma de asumir las situaciones a las que se enfrentan puesto que éstas complementan la educación escolar y contribuyen al crecimiento y desarrollo integral del estudiante.

Se reconoce que la participación de la familia es de vital importancia para la escuela, sin perder de vista que ambas tienen vida propia y que entre ellas dos se despliegan un sin número de mecanismos, estrategias y procesos orientados a la creación de nexos de unión, propiciando el acercamiento entre ambas y repercutiendo de manera determinante en la percepción de los niños, niñas y adolescentes sobre la importancia que ha de tener para su familia y escuela el proceso de formación que están experimentando. Se reconoce así la reciprocidad entre familia y escuela como agentes fundamentales en el alcance de objetivos de formación intelectual y emocional.

He aquí la relevancia alcanzada por la inteligencia emocional y su impacto en la vida de los seres en formación, pues contar con este tipo de herramientas facilitará los procesos socializadores que se desarrollan en cada uno de los entornos en que se desenvuelven, impactando positivamente en las relaciones sociales que experimentan a diario en el transcurrir de la vida familiar, escolar y social.

Por su parte la educación emocional va más allá del desarrollo de las emociones, como un proceso educativo continuo y permanente, que potencia el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes, contribuyendo positivamente al éxito escolar y educativo, la cual junto a la educación socioemocional proporciona las herramientas emocionales adecuadas para la experiencia de procesos socializadores saludables y edificadores. Al



desarrollar estas habilidades, los individuos están mejor preparados para enfrentar los desafíos de la vida, establecer relaciones positivas y contribuir de manera constructiva a sus comunidades.

Es una necesidad prioritaria abordar desde las escuelas las necesidades propias de la formación integral, que no son tenidas en cuenta en el proceso académico tradicional, en el cual se hace necesario no solo abordar la formación emocional, sino el desarrollo de competencias emocionales, las cuales constituyen un amplio constructo en el que se encuentran inmersos procesos cognitivos, socioafectivos y emocionales; los cuales deben a su vez ser llevados desde la escuela y por medio de la relación desarrollada con las familias al entorno familiar del estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Alagarda Mocholí, J. (2022). La importancia de gestionar las emociones en la escuela: implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Supervisión* 21, 36(36), 20. Recuperado a partir de <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/89>
- Altarejos, F. "La relación familia-escuela". *ESE. Estudios sobre educación*. 2002, N° 3, pág.II3-II9
- Álvarez, E., (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 2020, vol. 11, núm. 20, Abril-Octubre
- Baptista, MN., Cardoso, HF., Gomes JO.(2012). Intergeracionalidad de familiar. In: Baptista MN, Teodoro MLM (Orgs.). *Psicología da família: teoria, avaliação e intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2012. p 16-26
- Barba, N. G. S., & Salguero, C. P. G. (2017). Autoestima, educación emocional y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas. *Boletín Redipe*, 6(5), 84-92.



- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García, E., López -Cassá, E., Pérez – González, Juan C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O. (2012). *¿cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona) Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R., Bisquerra, A., Cabero, M., Filella, G., García, E., López, E., Moreno, C., Oriol, X. *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias* (2011). Editorial desclée de brouwer, S.A., (p. 206)
- Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración Familia-Escuela en la educación. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. (16).
- Cadavid, I., & Oquendo, A. (1987). *La familia humana un marco conceptual para el trabajo educativo preventivo con familias desde el enfoque sistémico*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Calle Márquez, M., Remolina De Cleves, N., y Velásquez Burgos, B. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *NOVA*, 9(15). <https://doi.org/10.22490/24629448.492>
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación*, (7), 121-130. Recuperado a partir de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/84>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero, 1994). Ley 115. Ley General de Educación. Bogotá, Colombia. Recuperado de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial N° 46.446. Bogotá, D.C, miércoles 8 de noviembre de 2006.
- Congreso de la República de Colombia. (2020). Ley 2025 de 2020. 23 de Julio. Programa Escuela para Padres y Madres <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=136893#:~:text=Establece%20lineamientos%20para%20la%20implementaci%C3%B3n,y%20se%20dictan%20otras%20disposiciones.>
- Constitución Política de Colombia. Julio 7 de 1991. 2da (Colombia).



- Durkheim, E. (1976) Educación como socialización. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Fernández, C., Tripailaf, C., & Arias, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 21(47), 272-286. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>
- Flórez, D. V., & Chasquibol, C. (2021). Educación socioemocional en la sociedad del conocimiento: reto de la educación secundaria rural. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(5), 7006-7021. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.827
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: the theory of multiple intelligences. New York, Basic Books.
- Gardner, H. (2001) Título original: Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences © 1993, Howard Gardner. Sexta reimpresión (FCE, Colombia), (2001)
- García, J.A., (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación, 36(1), 1-24 <https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>
- Garreta, B. J., & Llevot, C. N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? Universidad de Lleida, España
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. México: Vergara. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf> (p43-44)
- González, O. (2014). Familia y Escuela, Escuela y familia. Guía para padres y docentes nos entendamos. Bilbao: Desclée
- León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y la responsabilidad de los niños/as. Universidad de Cantabria.
- Mayer, J., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?
- López, V., Zagal, E., Lagos, N. (2020) Competencias socioemocionales en el contexto educativo: una reflexión desde la pedagogía contemporánea. Revista Reflexión e Investigación Educativa Vol. 3, N° 1/2020 EISSN: 2452-4638
- Martínez Pérez, S., (2014). Familias y escuelas en tres centros educativos: en busca de relaciones compartidas. Profesorado. Revista de Currículo y Formación de Profesorado, 18(2), 117-133.



- Ministerio de Educación Nacional. (2017) Plan Nacional Decenal de Educación 2016 -2026. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf
- Muñoz, C. (2016). Inteligencia Emocional: el secreto para una familia feliz. (p. 57) Dirección General de la Familia y el Menor Imprime: B.O.C.M
- Ortega Arias, María D, y Cárcamo Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. Educación, 27(52), 81-97. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. Praxis & Saber, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211
- Sánchez, C., Daura, F., Laudadío, J. (2019). La comunidad escolar como medio para el desarrollo socio emocional de los alumnos. Un estudio de caso en la República Argentina Estudios Pedagógicos XLV, N° 3: 31-49, 2019
- Sarmiento, P., & Zapata, M. (2014). Avances de investigación, Educación y aprendizajes. Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú. Grupo de análisis para el desarrollo (GRADE). MISC.
- Tiria Morales, D. (2015) La educación emocional dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de 4° y 5° primaria. Tecnológico de Monterrey. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/11285/626580>
- Valdivia Sánchez, C (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. Revista La Revue Du REDIF 2008, vol. 1, pp. 15-22 universidad de Deusto https://www.academia.edu/33290257/la_familia_concepto_cambios_y_nuevos_modelos
- Villarroel, R. G. & Sánchez, S. X. (2002). Relación Familia y Escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad. Estudios pedagógicos (Valdivia)

Agradecimientos

A Dios, porque nunca me ha dejado.
A mis hijos, por ser mi motor y cederme su tiempo.
A mi familia, por siempre estar.
A Marne, por su incondicional apoyo.
A Yohe por acompañarme en esta aventura.
A Isa por encender la chispa.
A mis Amigos por creer.
A mis profes Miguel y Víctor por las herramientas y el apoyo.
#graciastotales



Ruralidad en Colombia: panorama desde la educación

Rurality in Colombia: Panorama from education

Lelys Johanna Jaramillo Garcés

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología. Facultad de
Educación. Panamá.

lelysjaramillo@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0001-9829-2635>

*Autor de correspondencia: lelysjaramillo@hotmail.com

Fecha de recepción: 8/06/2023

Fecha de aprobación: 23/06/2024

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5348>

Resumen

El siguiente artículo contiene los resultados teóricos preliminares de la investigación “Influencia de los Modelos Educativos Flexibles en la formación académica de los estudiantes de básica primaria de la zona rural del Municipio de San Carlos – Córdoba”. Ésta, tiene como objetivo general analizar la influencia de los modelos educativos flexibles en la formación académica de los estudiantes de básica primaria de la zona rural del municipio. Esta investigación, de enfoque cualitativo, tiene como fundamentos teóricos los conceptos de Educación Rural, Modelos Educativos Flexibles y Educación Básica Primaria. A partir del rastreo bibliográfico, se presentan algunas reflexiones que sugieren la importancia de una formación docente especializada, así como la adecuada implementación de recursos didácticos que faciliten la práctica pedagógica, ofreciendo una educación de calidad que responda a las necesidades del contexto y apunte a la formación integral del individuo.

Palabras clave: Educación, ruralidad, contexto, pertinencia, modelos educativos.

Abstract

The following article contains the preliminary theoretical results of the research "Influence of Flexible Educational Models on the academic training of primary school students in the rural area of the Municipality of San Carlos - Córdoba". This general objective is to analyze the influence of flexible educational models in the academic training of primary school students in the rural area of the municipality. This research, with a qualitative approach, has as theoretical foundations the concepts of Rural Education, Flexible Educational Models and Basic Primary Education.

Based on the bibliographic search, some reflections are presented that suggest the importance of specialized teacher training, as well as the adequate implementation of didactic resources that facilitate pedagogical practice. offering quality education that responds to the needs of the context and aims at the integral formation of the individual.

Keywords: Education, rurality, context, relevance, educational models.

Introducción

La educación es un proceso de formación y desarrollo integral de las personas, que implica la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes a lo largo de la vida. El término educación “viene del latín *educere* que significa conducir, guiar, orientar” (Campos, 1998, p. 2), por tanto, se puede entender como un proceso de guía y formación gradual que requiere no solo de la adquisición de conocimientos, sino también la atención y el cuidado de la persona en su desarrollo integral. La educación no se limita únicamente a la transmisión de información; además contempla el cultivo de habilidades sociales, emocionales y éticas que contribuyen al crecimiento personal y colectivo.

Según Rael (2009), “la educación se concibe como un instrumento que facilita a los ciudadanos la construcción y desarrollo de capacidades para actuar y participar en sociedad” (p.1), consolidándose como un instrumento que permite a las personas tener una mayor comprensión del mundo que les rodea, así como de sus derechos y responsabilidades como ciudadanos. De esta manera, la educación permite al individuo tener una participación más activa y consciente en su entorno y contribuir de manera más efectiva a la toma de decisiones y el desarrollo de la comunidad en la que vive.



Entre tanto, Barrios (2008), describe la educación como “una actividad inherente al desarrollo del ser humano que le permite desplegar sus potencialidades, cultivar sus capacidades, formar y hacer uso moral de su libre albedrío, soñar y ejecutar proyectos personales de vida” (p. 8). Así, este proceso se constituye como una parte fundamental de la naturaleza humana, por la cual, todos los individuos tienen la capacidad y la necesidad de aprender y crecer intelectualmente a lo largo de su vida, convirtiéndose, en el medio para el desarrollo y aprovechamiento de habilidades y talentos individuales, esto es, una visión integral de educación como proceso que busca promover el desarrollo humano en la dimensión intelectual, moral y personal.

Se puede decir, entonces, que la educación es un proceso de formación integral que tiene como objetivo desarrollar capacidades intelectuales, emocionales, sociales y físicas de la persona, con el fin de que pueda desempeñarse de manera efectiva en la sociedad. Este proceso implica la adquisición de conocimientos, habilidades y valores que permiten a los individuos entender el mundo que les rodea, interactuar con los demás de manera respetuosa y constructiva, y contribuir al progreso y bienestar de la sociedad.

Cabe señalar en este punto, algunos elementos fundamentales que influyen de manera significativa en dicho proceso: en primer lugar, se encuentra la familia como primer entorno en el que el individuo se desarrolla y adquiere sus primeras experiencias educativas, donde se sientan las bases morales, así como normas y creencias. De igual manera, la sociedad tiene un impacto importante en la educación: la cultura, las normas, los valores y las expectativas sociales influyen en los objetivos educativos y en la forma en que se aborda la enseñanza y el aprendizaje; a su vez, la interacción con otros miembros de la comunidad amplía las experiencias educativas de los niños y promueve el desarrollo de habilidades sociales y ciudadanas. Por último, la escuela como garante del proceso, con docentes cualificados, con habilidades para motivar, guiar y evaluar el progreso de los estudiantes.

Así, familia, sociedad y escuela interactúan de manera complementaria e influyen en el proceso educativo. Una educación sólida y enriquecedora se logra cuando estos tres

elementos trabajan en conjunto, en un entorno favorable para el desarrollo integral de los individuos.

Marco legal de la Educación en Colombia

La educación es un derecho fundamental y un servicio público esencial. Así lo establece la legislación en Colombia: debe ser garantizada por el Estado para todos los ciudadanos. Está consagrado en el Artículo 67 de la Constitución Política de 1991 y regulada por la Ley General de Educación 115 de 1994. Esta última establece los principios, objetivos y normas para garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa en todo el territorio nacional. Cita, entre sus objetivos principales, la formación integral de la persona, la construcción de una sociedad democrática, participativa y pluralista y la promoción del desarrollo económico y social del país.

El sistema educativo colombiano comprende tres niveles de educación formal: preescolar, educación básica y educación media (Ley 115, 1994, art. 11). La educación superior está contemplada y regulada por la Ley 30 de diciembre 28 de 1992, y propende por la formación académica y profesional de los estudiantes.

Ahora bien, considerando que la educación es vista como un factor clave que impulsa el desarrollo de una sociedad, se la considera como un medio fundamental para disminuir la pobreza y asegurar la equidad. No obstante, se enfrenta a un reto en las zonas rurales debido a las condiciones de violencia, desplazamiento forzado, economía informal y otros factores que son comunes en muchas regiones rurales del país.

Sin embargo, es clara la preocupación del Estado por atender esta situación y buscar disminuir la brecha entre lo urbano y lo rural mediante la implementación de políticas educativas que aseguren la inclusión, relevancia y excelencia de la educación para la población rural. Así, desde el año 2009 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) puso

en marcha el Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural, Fase II, cuyo objetivo principal era “garantizar a la población rural el acceso y permanencia en una educación pertinente y de calidad desde preescolar hasta media, considerando la diversidad étnica” (MEN, 2015, p. 3).

Así mismo, cabe resaltar el octavo desafío del Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026, “dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación” (p. 58). Este plan busca garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los colombianos, incluyendo a las comunidades rurales; además, contempla el fortalecimiento de las escuelas de dichas poblaciones y la creación de programas de formación para docentes que trabajan en estas zonas.

En atención a ello, una de las estrategias implementadas en el país desde hace varias décadas son los Modelos Educativos Flexibles (MEF), con los cuales se busca ofrecer acceso a la educación formal a niños, jóvenes y adultos ubicados en zonas rurales dispersas.

Modelos Educativos Flexibles

“Los Modelos Educativos Flexibles son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional” (MEN, 2021). Así, con el objetivo de nivelar en los niveles de básica secundaria a jóvenes en condiciones de extraedad, se implementan a nivel nacional los Modelos Educativos Flexibles Caminar en Secundaria y Telesecundaria, los cuales se basan en el desarrollo de Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) con el fin de potencializar la producción de la región a través del desarrollo de habilidades y pensamiento emprendedor de los educandos mediante procesos investigativos. En esta misma línea se encuentra el Modelo Educativo Postprimaria, cuyo componente pedagógico se fundamenta en el constructivismo y el aprendizaje significativo, y busca un individuo formado en competencias.

Por otra parte, se encuentran los modelos Aceleración del Aprendizaje y Escuela Nueva, dirigidos a estudiantes que no han podido culminar su ciclo de básica primaria. El primero de ellos, hace énfasis en las competencias de lectura, escritura y matemáticas, este se fundamenta en el aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias y el desarrollo de proyectos de aula, permitiendo al estudiante avanzar varios grados en un solo año lectivo. Entre tanto, Escuela Nueva es considerada una de las experiencias más representativas en Colombia; esta se basa en las pedagogías activas, desarrolla Proyectos Pedagógicos Productivos y promueve el fortalecimiento de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes a través de actividades fuera del aula que les permita relacionar la teoría con la práctica. Este modelo implementa el trabajo con módulos o cartillas, en los que se encuentran aspectos como “la construcción social de los conocimientos: la importancia de los contextos para lograr aprendizajes significativos... la necesidad de atender diferentes ritmos de aprendizaje y la importancia de cultivar la creatividad y el pensamiento divergente” (MEN, 2010, p. 10).

El papel del docente para una adecuada implementación de los MEF

Los Modelos Educativos Flexibles son enfoques pedagógicos que se centran en adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes, brindando mayor autonomía y personalización. Estos modelos se implementan con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, fomentar la participación activa de los estudiantes y promover un aprendizaje significativo. Sin embargo, una de las principales dificultades para lograr una adecuada ejecución de los MEF es la escasa preparación que reciben los docentes en metodologías flexibles, así como materiales didácticos descontextualizados que poco se ajustan a las necesidades y particularidades de un contexto en específico.

Es importante tener en cuenta que cada Modelo Educativo Flexible requiere un enfoque y estrategias específicas para la educación primaria y secundaria; para garantizar el aprendizaje, los docentes deben tener un conocimiento sólido de los fundamentos, principios

pedagógicos, estrategias de enseñanza y evaluación asociados. Esto permitirá comprender cómo se adaptan dichos modelos a las necesidades de los estudiantes y cómo aplicarlos de manera efectiva en el aula. Así mismo, deben tener la capacidad de diseñar planos de enseñanza flexibles y adaptados a las características individuales de los estudiantes. Los docentes tienen el compromiso de identificar las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de sus alumnos, además de ajustar sus estrategias pedagógicas en consecuencia. Lo anterior implica la planificación de actividades y recursos que promuevan la participación activa de los estudiantes y fomenten su autonomía.

Otro aspecto a tener en cuenta es la gestión del tiempo y la organización. Es deber del docente planificar y estructurar el tiempo de clase de manera eficiente, considerando las necesidades de los estudiantes, los objetivos de aprendizaje y las diferentes actividades y recursos involucrados. Es necesario, además, ser flexible para adaptarse a los cambios y ajustar las dinámicas de clase según sea necesario. Por otro lado, debe existir una comunicación efectiva con los estudiantes, brindar retroalimentación adecuada y fomentar la participación activa de todos los involucrados, así como colaborar con otros docentes y equipos pedagógicos para intercambiar buenas prácticas y mejorar la implementación de los mismos. Los modelos educativos flexibles a menudo involucran un mayor énfasis en la comunicación y la colaboración entre docentes, estudiantes y familias.

Docentes bien preparados pueden adaptarse a las necesidades de los estudiantes, utilizar de manera efectiva las tecnologías educativas y promover una enseñanza flexible y significativa. Esto contribuye a mejorar los resultados de aprendizaje y la experiencia educativa de los estudiantes en un entorno más inclusivo y personalizado.

Conclusiones

La educación es un derecho fundamental de todas las personas y un elemento clave para el desarrollo sostenible de las sociedades. Es por esto, que educar implica guiar y conducir a las personas para que desarrollen su potencial y se conviertan en individuos autónomos y responsables. Debe ser un proceso personalizado y flexible, que se adapte a las necesidades e intereses de cada estudiante. Además, debe ser inclusivo, equitativo y accesible para todas las personas, sin importar su origen socioeconómico, cultural o de género. Esto es, una educación que permita a las personas desarrollar todo su potencial, contribuir al bienestar común y construir un mundo más justo y sostenible.

La Ley General de Educación establece que la educación en Colombia es un servicio público que debe ser prestado por el Estado y garantizado a todos los ciudadanos sin discriminación alguna. Así mismo, promueve la participación de la comunidad educativa en la gestión y el mejoramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, en muchas zonas rurales del país aún hay escasez de recursos y de personal capacitado para brindar una educación de calidad, lo que afecta la formación de los estudiantes. Aunado a esto, la falta de infraestructuras adecuadas como aulas, bibliotecas, laboratorios, escenarios deportivos, entre otros, dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje.

En efecto, la educación rural en Colombia se encuentra enmarcada en un contexto delimitado por factores sociopolíticos, socioeconómicos y socioculturales que han configurado una realidad educativa compleja a lo largo de los tiempos. La violencia, producto del conflicto armado, se ha convertido en parte de la vida cotidiana de numerosos niños, niñas, jóvenes y adolescentes de diversas zonas rurales del país, vulnerando el derecho a la vida, a la educación y a la protección mediante asesinatos, reclutamiento forzado y desplazamiento (Blandón & Castellano, 2022). Otro factor determinante en este contexto es la pobreza y la desigualdad: éstas conducen a escenarios en los que es común encontrar falta de oportunidades, discriminación, y se limitan las condiciones de acceso y continuidad del proceso educativo (Burgos & Rodríguez, 2021); las familias que se encuentran en condición

de pobreza, con frecuencia se ven obligadas a priorizar la participación de los niños en actividades productivas o laborales, dejando en un segundo plano la educación de los mismos. Conviene señalar en este punto, la disparidad de la calidad de la educación: los establecimientos educativos con bajo rendimiento académico en las zonas rurales son del 36,5%; en el área urbana sólo alcanza el 16,1%. Si no se tienen en cuenta las características del contexto, esto es, pertinencia y contextualización de los currículos, se limita la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes (Lozano, 2021).

A esta problemática, se suman otros aspectos multidimensionales y multidisciplinarios que se interrelacionan y permean el proceso educativo: Según el DANE (2021), la población escolarizada en zonas rurales de Colombia era del 24,4%, mientras en las zonas urbanas alcanzaba el 75,6%. Estas cifras evidencian la brecha existente en materia de cobertura educativa. Adicionalmente, las cifras de deserción escolar son mayores en los estudiantes rurales que la de sus pares urbanos: de acuerdo al MEN (2022), la tasa de deserción escolar en la zona rural pasó de 10,3% en 2015 a 5,4% en 2020. Por su parte, en el mismo periodo, el porcentaje de deserción de estudiantes urbanos era de 8,4% y 3,6% respectivamente.

La solución a esta problemática exige tanto políticas públicas eficaces, como un cambio en la forma de abordar la educación rural, con miras a lograr el fortalecimiento del desarrollo social, económico y cultural del país. El estado colombiano ha implementado diversas políticas y programas para reducir la brecha urbano - rural y mejorar la calidad de la educación rural del país. Una de ellas son los Modelos Educativos Flexibles los cuales promueven un aprendizaje personalizado: los MEF permiten a los estudiantes aprender a su propio ritmo y según sus propias necesidades y preferencias. Esto significa que se pueden adaptar a diferentes estilos de aprendizaje y niveles de habilidad, y pueden ser diseñados para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Al personalizar el aprendizaje, los estudiantes están más involucrados en el proceso y, por lo tanto, aprenden más eficazmente;

así mismo, promueven la autonomía, ya que cada individuo tiene mayor libertad para organizar su tiempo y ritmo de estudio, participando activamente en la toma de decisiones sobre su aprendizaje.

En conclusión, los Modelos Educativos Flexibles son importantes para la educación básica primaria y secundaria en Colombia porque promueven un aprendizaje personalizado, fomentan la autonomía y la responsabilidad, facilitan la inclusión y la equidad, fomentan el uso de la tecnología y mejoran los resultados de aprendizaje. Estos modelos pueden ayudar a crear un entorno de aprendizaje más efectivo, inclusivo y equitativo para todos los estudiantes.

La educación es fundamental para la movilidad social y para la generación de ingresos. Esta genera oportunidades que permiten a los jóvenes del campo acceder a mejores trabajos y mejorar su calidad de vida, logrando con ello reducir la pobreza y la desigualdad. En esta misma línea, una educación pertinente al contexto rural permite que los estudiantes desarrollen las habilidades y conocimientos necesarios para contribuir al desarrollo de sus conocimientos. Esto incluye el emprendimiento, la agricultura sostenible, la conservación del medio ambiente y la participación ciudadana.

Finalmente, la educación puede ser una herramienta para construir paz en zonas de conflicto. A través del diálogo intercultural, la tolerancia y el respeto por la diversidad, la educación contribuye a la reconciliación y la construcción de una sociedad más justa y pacífica.



Referencias Bibliográficas

- Barrios, M. (2008). Por un continuo educativo en clave de desarrollo humano. Una visión desde Fe y Alegría. En: Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe. Madrid: Federación Internacional de Fe y Alegría. pp. 7 – 34
- Blandón, A. & Castellano, M. (2022). Escuela y despojo: la situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado en Colombia. *El Ágora USB*. 22 (2), 567 – 581. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v22n2/1657-8031-agor-22-02-567.pdf>
- Burgos – Ayala, A. & Rodríguez Buitrago, A. G. (2021). Expresiones de desigualdad educativa en Colombia: una reflexión desde los indicadores de contexto, acceso y resultados. *Cultura Científica*, 19. 19, pp. 59 – 80. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/356747240_Expresiones_de_desigualdad_educativa_en_Colombia_una_reflexion_desde_los_indicadores_de_contexto_acceso_y_resultado#fullTextFileContent
- Campos, Y. (1998). Hacia un concepto de educación y pedagogía en el marco de la tecnología educativa. Recuperado de <http://www.camposc.net/0repositorio/ensayos/98educacionypedagogia.pdf>
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994].
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) 2da. Ed. Legis
- DANE (2021). Estadísticas de Educación en Colombia 2021. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bo1_EDUC_21.pdf
- Lozano, D. (2021). Desafíos de la escuela y la educación rural colombiana en la construcción de una sociedad incluyente y equitativa. *Ruta Maestra*. 34, 100 – 111. Recuperado de <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2022/10/Ruta-Maestra-34-Cerrando-brechas-construyendo-un-futuro-mejor-para-todos.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Todo I. República de Colombia.



Ministerio de Educación Nacional (2015). Proyecto de Educación para el sector Rural, Fase II (PER II). Informe Técnico de resultados de ejecución en el Departamento de Antioquia. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2016 El camino hacia la calidad y la equidad. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2021). Modelos Educativos Flexibles. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/>

Ministerio de Educación Nacional (2022). Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf

Rael, M. (2009). Educación y sociedad. Innovación y experiencias educativas (45). Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_17/MARIA%20ISABEL_RAE_L_FUSTER_1.pdf



Dimensiones integradas: un análisis de coherencia textual, estrategias de aprendizaje, producción textual y creatividad

Integrated dimensions: an analysis of textual coherence, learning strategies, textual production and creativity

Cruz Moyano Luz Stella

Universidad de Panamá. Panamá.

stellacruz2826@gmail.com <https://orcid.org/0009-0000-8806-863X>

*Autor de correspondencia: stellacruz2826@gmail.com

Fecha de recepción: 08/04/2024

Fecha de aceptación: 10/07/2024

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5349>

Resumen

Este artículo de revisión sintetiza el conocimiento actual en el campo educativo, tejiendo una narrativa en torno a cuatro ejes fundamentales: producción textual, coherencia textual, estrategias de aprendizaje y creatividad. Basado en el análisis meticuloso de 30 referencias bibliográficas con información confiables se realiza el estudio que ofrece una visión comprensiva de cómo estos componentes se entrelazan para formar textos de alta calidad en diversos contextos académicos y profesionales. El primer segmento del artículo se centra en la coherencia textual, se examinan teorías y modelos que explican cómo la coherencia facilita la claridad y la fluidez y así contribuye a la retención y comprensión de la información por parte del lector. En la segunda parte, la atención se dirige hacia las estrategias de aprendizaje. Aquí, se discuten métodos variados, desde enfoques tradicionales de estructuración de textos hasta técnicas innovadoras que buscan mejorar la eficiencia y el impacto de la escritura. Se consideran estrategias adaptadas a diferentes públicos y propósitos, abarcando desde contextos académicos hasta la escritura creativa y profesional. La tercera sección, se dedica a la creatividad, se analiza cómo la creatividad interviene en el proceso de escritura, transformando ideas convencionales en expresiones originales y cautivadoras, destacando estudios que demuestran la importancia de la creatividad en lo académico, profesional y literario, y cómo esta puede ser fomentada y desarrollada. Finalmente, la cuarta sección, concluye enfatizando la importancia de una integración equilibrada de estos elementos, proponiendo un marco para su aplicación efectiva en la práctica de la escritura.

Palabras clave: método de enseñanza, estrategias educativas, escritura creativa, redacción

Abstract

This review article synthesizes current knowledge in the educational field, weaving a narrative around four fundamental axes: textual production, textual coherence, learning strategies and creativity, where a meticulous analysis of 30 bibliographic references is carried out, this study offers a comprehensive vision of how these components intertwine to form high-quality texts in various academic and professional contexts. The first segment of the article focuses on coherence, examining theories and models that explain how coherence facilitates clarity and fluency and thus contributes to the reader's retention and understanding of information. In the second part, attention turns to strategies, here, varied methods are discussed, from traditional text structuring approaches to innovative techniques that seek to improve the efficiency and impact of writing. Strategies adapted to different audiences and purposes are considered, ranging from academic contexts to creative and professional writing. The third section, dedicated to creativity, analyzes how creativity intervenes in the writing process, transforming conventional ideas into original and captivating expressions, highlighting studies that demonstrate the importance of creativity in academic, professional and literary fields, and how this can be encouraged and developed. The fourth section concludes by emphasizing the importance of a balanced integration of these elements, proposing a framework for their effective application in the practice of writing.

Keywords: teaching method, educational strategies, creative writing, technical writing

Introducción

En el centro de la creación de textos se encuentra una red de hilos conductores, cada uno con su propia esencia y propósito, los cuales, al entrelazarse con habilidad y sensibilidad, forman una red de comunicación humana que trasciende el tiempo, el espacio y la individualidad. El presente artículo titulado "Dimensiones integradas: un análisis de coherencia textual, estrategias de aprendizaje, producción textual y creatividad" explora el arte de escribir, adentrándose en cómo las diferentes dimensiones de la escritura se fusionan para crear mensajes que informan, entretienen, conmueven y transforman.



Societas

La escritura es

conectar con otros seres



REVISTA DE CIENCIAS
SOCIALES Y HUMANÍSTICAS

Vol. 26, No. 2,

pp. 279-307, julio-diciembre, 2024

humanos. La

coherencia textual actúa como brújula, asegurando que las palabras fluyan de manera organizada y estructurada. Las estrategias de escritura son las herramientas que permiten desarrollar la imaginación, exponer ideas, respetar diversos estilos, intereses y limitaciones del escritor. La producción textual es una búsqueda de conexión con el mundo interior y exterior al expresar de forma auténtica ideas, pensamientos emociones y sensaciones, plasmadas en papel o pantalla. Y la creatividad permite desafiar los entornos convencionales al transformar e innovar. Este artículo invita a considerar la escritura como un arte, que se nutre de la integración consciente de múltiples dimensiones para mejorar las habilidades escriturales y valorar la complejidad de la comunicación humana en sus distintas manifestaciones.

Según Ventura (2007, p.151), aunque realmente escribir no es lo mismo que hablar, pues para lo primero se requiere una actitud diferente, un temple independiente, no conviene oponer las dos formas de lengua, hablada y escrita, sino que han de relacionarse entre sí para un mayor enriquecimiento. La proximidad entre la comunicación oral y la escrita está marcada por la tradición histórico-literaria que responde al intento de escribir de una manera llana y natural del habla cotidiana; de ahí la necesidad de asumir la cercanía entre lengua hablada y lengua escrita como un intento de nivelación por el sentido democratizador generado en la sociedad de nuestro tiempo. A este respecto, podemos decir que hay una importante imbricación, casi una implicación interdependiente entre oralidad y escritura, e incluso un trasvase de una a otra de manera constante, tal y como se aprecia en la diferente tipología textual (atendiendo al contenido de los mismos): desde escritos de divulgación hasta los textos divulgativos, periodísticos, económicos o literarios, éstos últimos son los que nos ocupan en nuestro caso, se asiste, en numerosas ocasiones, a una canalización de intencionalidad comunicativa desde lo oral a lo escrito por medio del uso de la lengua coloquial.

Método

La metodología para este tipo de artículo es la búsqueda sistemática de bibliografía fundamentada en la revisión de literatura tanto nacional como internacional, construyendo una narrativa en torno a cuatro pilares fundamentales a través de un análisis minucioso de 30 referencias bibliográficas, para proporcionar una visión integral de cómo estos elementos se combinan para generar textos, en una variedad de contextos académicos y profesionales.

Para, Alfonso “et al”. (2019, p.449) el enfoque metodológico implica un proceso riguroso y meticuloso de selección, análisis y síntesis de fuentes académicas, científicas y especializadas que aborden el tema de estudio desde diversas perspectivas y contextos. Al priorizar tanto las publicaciones nacionales como las internacionales, se asegura una comprensión amplia y diversificada del asunto en cuestión, permitiendo al investigador capturar las tendencias globales, las variaciones regionales y las particularidades locales en su análisis. Este método enriquece el contenido del artículo con una variedad de enfoques y hallazgos, fortaleciendo la validez y la relevancia de las conclusiones al basarse en un corpus bibliográfico amplio y representativo. La revisión sistemática de la literatura, por tanto, se convierte en una herramienta indispensable para la construcción de un marco teórico sólido en la identificación de lagunas de conocimiento, orientando futuras líneas de investigación.

Por lo anterior un texto coherente fluye de manera lógica organizada y natural, con una estructura que guía al lector dependiendo de la intención comunicativa del texto y las diferentes tipologías textuales expuestas. La coherencia se manifiesta en la claridad con que se presentan las ideas, la forma en que se conectan entre sí y la habilidad para mantener un hilo conductor que atraviesa todo el texto, desde la introducción hasta la conclusión. Sin coherencia, las ideas se dispersan, incapaces de arraigar en la mente del lector.

Así mismo, las revisiones de las investigaciones consultadas revelan que las estrategias de aprendizaje están estrechamente vinculadas con la formación y capacitación



de los docentes. Es importante destacar que existen diversas estrategias para el aprendizaje, que han sido compartidas en distintos estudios realizados, sin embargo, estas estrategias no siempre son implementadas por los docentes en las aulas.

Desarrollo y discusión

El desarrollo de este análisis documental se realizó en base a las cuatro categorías siguientes. Coherencia textual. Estrategias para la producción textual. Creatividad en las estrategias de aprendizaje. Producción Textual.

Coherencia textual.

La coherencia es el pilar sobre el cual se construye la comprensión. Para Galán (2009, p.15) un texto coherente fluye de manera lógica y natural, guiando al lector a través de sus ideas con la suavidad de un río que recorre un cauce bien definido. La coherencia se manifiesta en la claridad con que se presentan las ideas, la forma en que se conectan entre sí y la habilidad para mantener un hilo conductor que atraviesa todo el texto, desde la introducción hasta la conclusión. Sin coherencia, las ideas se dispersan como hojas llevadas por el viento, incapaces de arraigar en la mente del lector.

También en la educación del siglo XXI, el enfoque en las competencias se centra en los estudiantes, considerando tanto sus habilidades y conocimientos previos como las destrezas y conocimientos que se espera que adquieran al finalizar su proceso educativo. Además, se busca una gestión eficiente del talento humano a través de procesos sistemáticos de selección, evaluación, promoción y capacitación para docentes y directivos. También se abordan aspectos relevantes de la vida cotidiana, la sociedad, las disciplinas académicas, la investigación y el entorno laboral productivo.



Asimismo, la revisión de la investigación de Castaño (2014, p.8) revela que las estrategias de enseñanza-aprendizaje están estrechamente vinculadas con la formación y capacitación de los docentes. Es importante destacar que existen diversas estrategias significativas para el aprendizaje escolar, que han sido compartidas en distintos estudios realizados por profesionales de las ciencias sociales. Sin embargo, estas estrategias no siempre son implementadas por los docentes en sus aulas, lo que genera procesos de formación en el contexto de una educación tradicional.

Por otra parte, es fundamental desarrollar competencias digitales desde la Educación Primaria, ya que contribuyen al desarrollo de habilidades sociales, creatividad y espíritu investigador, permitiendo que los estudiantes se formen como ciudadanos integrales capaces de aportar soluciones a las diversas problemáticas que enfrentan a diario. La población rural requiere de manera inmediata una alfabetización digital, donde los docentes puedan diseñar ambientes de aprendizaje a través de las tecnologías de la información y comunicación, orientando a los estudiantes sobre cómo utilizar estas herramientas tecnológicas en beneficio de su preparación para el ámbito social, profesional y laboral.

Estrategias para la producción textual

En el ámbito de la educación, el concepto de estrategia, tal como lo define Galarza (2021), se convierte en un pilar fundamental para abordar los desafíos y oportunidades que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p.18). Este enfoque estratégico permite a los educadores y administradores educativos identificar y emplear las mejores prácticas pedagógicas, y adaptarse a las cambiantes necesidades de los estudiantes y a los avances tecnológicos que continuamente remodelan el paisaje educativo. La estrategia educativa, por tanto, se extiende más allá de la simple adopción de nuevas tecnologías o metodologías; implica una reflexión profunda y continua sobre cómo estos elementos pueden integrarse de manera efectiva en el currículo para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.



Por otro lado, la planificación estratégica en educación comienza con una clara articulación de los objetivos y metas educativas, que deben ser tanto aspiracionales como alcanzables. Esto implica establecer qué conocimientos y habilidades deben adquirir los estudiantes, y cómo se pueden medir y evaluar estos aprendizajes de manera justa y efectiva. En este sentido, la estrategia educativa se convierte en un proceso dinámico de ajuste y reajuste, donde la evaluación continua del progreso estudiantil informa las decisiones pedagógicas y curriculares.

En el diseño curricular, las estrategias educativas deben reflejar un equilibrio entre el conocimiento teórico y las aplicaciones prácticas, asegurando que los estudiantes comprendan los principios fundamentales de su campo de estudio, y desarrollen las habilidades necesarias para aplicar este conocimiento en contextos reales. Según Terrón, (2019, p.5) esto requiere una integración cuidadosa de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que pueden ofrecer oportunidades sin precedentes para el aprendizaje interactivo y personalizado, así como para el desarrollo de competencias digitales esenciales en el mundo actual.

La gestión del aula, por otro lado, demanda estrategias que promuevan un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante, donde todos los estudiantes se sientan valorados y capaces de alcanzar su máximo potencial. Para Cardona, (2022, p.3) esto incluye el desarrollo de prácticas pedagógicas que reconozcan y atiendan a la diversidad de estilos de aprendizaje, necesidades educativas y contextos socioculturales de los estudiantes. Las estrategias efectivas en este ámbito pueden abarcar desde la diferenciación curricular hasta el uso de técnicas de enseñanza colaborativa, pasando por la implementación de sistemas de apoyo que aborden las barreras al aprendizaje y la participación.

También, la implementación de estrategias educativas exitosas requiere de un liderazgo efectivo y de una cultura organizacional que valore la innovación, la colaboración

y el compromiso continuo con la mejora educativa. Esto implica fomentar la formación profesional continua de los docentes, promover la investigación y el desarrollo educativo, y establecer mecanismos para la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en el proceso de toma de decisiones. En resumen, la estrategia en educación, según Galarza (2021), se presenta como un enfoque integral que abarca todos los aspectos del proceso educativo, desde la planificación institucional hasta la interacción cotidiana en el aula, con el objetivo último de promover un aprendizaje significativo y duradero.

Explorando otros conceptos y enfoques de estas variables se encuentra según Portillo, (2019, p. 20) las estrategias de escritura son las herramientas con las que un escritor esculpe sus pensamientos en palabras. Planificación, esbozo, desarrollo de personajes, creación de mundos, argumentación lógica, uso de metáforas y analogías: todas estas técnicas son parte del arsenal que permite al escritor construir su obra. Las estrategias de escritura funcionan como el andamiaje que sostiene el proceso creativo, proporcionando estructura y dirección. Sin embargo, lejos de restringir la creatividad, este andamiaje es el trampolín desde el cual la imaginación puede saltar hacia horizontes inexplorados.

Además, en el proceso de aprendizaje, es crucial considerar las estrategias que emplean los estudiantes para comprender y utilizar la información que reciben. A nivel cognitivo, esto implica un proceso que abarca la recepción de estímulos, su percepción, la atención y la memorización, seguido por la recuperación de la información almacenada. Estos procesos se relacionan con la adquisición, codificación, recuperación y apoyo de la información recibida. En el ámbito educativo, es esencial que los profesores, padres y orientadores consideren las diversas formas en que las personas acceden a la información, la codifican, la recuperan y la aplican en situaciones específicas, así como las herramientas de apoyo que utilizan los estudiantes para aprender.



La eficacia con la que los estudiantes manejan y aplican la información que reciben en el proceso educativo depende en gran medida de la comprensión y aplicación de estrategias de aprendizaje efectivas. Estas estrategias abarcan los procesos cognitivos básicos como la recepción, percepción, atención y memorización, que incluyen técnicas más complejas y personalizadas que facilitan la codificación y recuperación eficiente de la información. En este sentido, la metacognición juega un papel crucial, ya que permite a los estudiantes ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje, evaluarlo críticamente y ajustarlo según sea necesario para mejorar la comprensión y retención de la información.

Según Bouvet (2019, p. 6), los educadores, por su parte, tienen la responsabilidad de crear ambientes de aprendizaje que transmitan conocimientos de manera efectiva y fomenten el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. Esto implica emplear metodologías de enseñanza que promuevan la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, incentivando la curiosidad, el cuestionamiento crítico y la exploración independiente. Además, es fundamental ofrecer retroalimentación constructiva que guíe a los estudiantes en la reflexión sobre sus estrategias de aprendizaje y en la identificación de áreas de mejora.

La diferenciación en la enseñanza es otro aspecto vital para apoyar eficazmente el aprendizaje de los estudiantes. Reconociendo que cada estudiante tiene un estilo de aprendizaje único, intereses particulares y ritmos de aprendizaje diversos, los educadores deben adaptar sus métodos y materiales para satisfacer estas necesidades individuales. Según Rojas, (2023, p.17) esto puede incluir la implementación de una variedad de recursos educativos, desde tecnologías digitales hasta materiales tradicionales, y la aplicación de diversas técnicas de enseñanza, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el uso de analogías y ejemplos concretos que faciliten la conexión entre la teoría y la práctica. En el hogar, los padres y tutores pueden complementar estas estrategias educativas proporcionando un ambiente que promueva la curiosidad intelectual y el amor por el aprendizaje. Esto puede lograrse a través de la disponibilidad de recursos de aprendizaje,

como libros, juegos educativos y acceso a actividades culturales y científicas, así como mediante la participación en el proceso educativo de sus hijos, mostrando interés en sus proyectos y tareas y fomentando la discusión y reflexión sobre lo aprendido.

Asimismo, es crucial reconocer la importancia de las herramientas de apoyo al aprendizaje que pueden ayudar a los estudiantes a superar obstáculos específicos. Esto incluye el uso de tecnologías de asistencia para estudiantes con necesidades especiales, programas de tutoría y mentoría, y servicios de apoyo académico que ofrecen técnicas de estudio y estrategias de gestión del tiempo y del estrés. Para Ortiz “et al”, (2021, p11) el proceso de aprendizaje es una empresa compleja y multifacética que requiere una consideración cuidadosa de las estrategias cognitivas y metacognitivas que los estudiantes emplean para procesar la información. La colaboración entre educadores, padres y estudiantes en el desarrollo e implementación de estas estrategias es esencial para crear un entorno de aprendizaje que promueva la adquisición de conocimientos y que también desarrolle habilidades críticas para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Otro concepto es el del autor Hurtado “et al”. (2018) el cual considera que las estrategias de aprendizaje se definen como secuencias integradas de procedimientos elegidos para la adquisición, almacenamiento y utilización de la información, un concepto compartido por varios autores. Además, se considera la codificación como una herramienta para la adquisición del conocimiento, entendiendo las estrategias como comportamientos y pensamientos que influyen en este proceso. (p.15)

Producción Textual

Según Galán (2009), la producción textual es el acto mismo de dar vida a las ideas, de transformar el pensamiento abstracto en palabras concretas. Este es el momento en que el escritor se enfrenta a la página en blanco, armado con su visión y sus estrategias, y comienza

el proceso de creación. La producción textual es a menudo un acto de equilibrio entre la inspiración, la intuición y el esfuerzo (p.8). En efecto, se reconoce que la escritura es una habilidad esencial que involucra todos los procesos cognitivos y metalingüísticos en la producción de textos. Este proceso comienza desde las primeras etapas de la escolarización hasta la culminación de la educación superior, y trasciende incluso más allá, en un mundo competitivo. En el contexto de la educación básica, específicamente en el nivel primario, es crucial que todos los docentes, tanto de escuelas públicas como privadas, se comprometan en mejorar sus prácticas pedagógicas. Los nuevos paradigmas educativos a menudo son pasados por alto o descuidados, por lo que es necesario un compromiso renovado para fortalecer las habilidades de escritura en la infancia.

Con relación a lo anterior el lenguaje representa la piedra angular para el desenvolvimiento en los ámbitos personales, académicos y profesionales, manteniendo una conexión directa con la vida cotidiana de los individuos al implicar la interpretación de signos presentes en el mundo, verbales como el idioma español y no verbales como gestos, cine, video, radio comunitaria, grafitis, música, pintura, escultura, arquitectura, entre otros (Ministerio de Educación Nacional [MEN] 2006, p. 26). Este entendimiento lleva a reconocer que la comunicación no es una actividad ingenua; siempre lleva consigo un propósito y una necesidad para sus interlocutores, sin importar el medio utilizado. Por ejemplo, a través de la literatura se puede comprender la condición humana y la historia del hombre mediante la ficción y el arte; mediante la lectura crítica, el individuo comprende su naturaleza persuasiva, su capacidad de ser persuadido y su agudeza; la producción textual se transforma en un arte de comunicar, considerando el público objetivo, la tipología y las propiedades textuales, otorgando significado y sentido a las palabras al establecer conexiones entre ellas a partir de diferentes áreas de la lingüística.

Al considerar la categoría de producción textual a nivel internacional, es importante resaltar las contribuciones de Cassany, (1999) un investigador español reconocido por sus



estudios sobre la escritura como un proceso de composición. Uno de estos trabajos notables es el "Modelo General de Composición Textual", un estudio realizado con estudiantes de secundaria en la Provincia de Barcelona, donde se examinó el modelo general de actividad de composición. (p.10) el autor señala que las prácticas de escritura son escasas, breves y limitadas a las clases de castellano, literatura, filosofía y sociales. Además, destaca que los docentes tienden a centrarse más en la corrección gramatical que en otros aspectos lingüísticos como el contenido, la estructura, la adecuación, entre otros.

El autor Vicuña (2021, p.25) identifica limitaciones didácticas en estos modelos, que incluyen la ausencia de planificación y revisión, la hetero dirección donde el docente dirige la conducta del estudiante, limitando su protagonismo y convirtiéndolo en un "escriba" pasivo y sin iniciativa. Esta dinámica afecta las actitudes y la motivación del estudiante, así como la limitación de la interactividad, donde el canal gráfico sirve como única vía de interacción entre docente y estudiante. Además, la falta de oralidad impone restricciones significativas a ambos interlocutores, y la ausencia de destinatarios reales hace que el docente sea el único receptor. En pocas palabras estas prácticas sitúan la producción textual como una actividad comunicativa y como un ejercicio mecánico en el laboratorio, lo que aumenta la desmotivación de los estudiantes como escritores, quienes ven la escritura como una respuesta a las demandas académicas.

Según Ramos (2009) escribir se aprende a medida que vamos escribiendo reflexivamente, aunque pueda parecer lo contrario, escribir no es una actividad fácil, sino que, por su propia complejidad, entraña cierta dificultad, intrínseca, debido a los múltiples problemas que el escritor debe resolver hasta dar sentido, coherencia y legibilidad a su texto. (p.3). Escribir supone resolver una serie de problemas relacionados con el sentido de la tarea (¿para qué?, ¿a quién va dirigido?), el conocimiento del tema y del discurso...; escribir supone coordinar las distintas operaciones y subprocesos que conforman la escritura (planificación,



textualización y revisión) para conseguir los objetivos marcados, que varían en función del contexto, de la tarea y el receptor.

Ahora bien, es necesario precisar que este proceso no es lineal ni rígido, sino recursivo y flexible, ya que los distintos subprocesos y operaciones implicados en el proceso de escritura están estrechamente interrelacionados, de modo que en cualquier momento el escritor puede interrumpir y reiniciar el proceso debido a la conquista de un nuevo dato, información, conocimiento que aporte una nueva perspectiva o visión al tema que lo ocupa. Esta dimensión recursiva y dinámica del proceso de aprehensión del código escrito permite establecer múltiples y dinámicas relaciones entre el escritor, el texto y el lector: el escritor y la temática del escrito, el escritor y el lector, y el lector y la temática del escrito. Tenorio (2022, p. 31) la mayoría de las producciones escritas tienen una finalidad comunicativa, se escribe para comunicar algo a otros; sin embargo, en la escuela, la lengua escrita ha perdido su dimensión comunicativa y cognitiva (transformadora del conocimiento) para adquirir, en la mayoría de las ocasiones, el carácter de una actividad lineal y carente de sentido para el aprendiz, que trata de adaptarse a unas normas ortográficas y gramaticales, que olvida casi siempre porque no comprende muy bien y, lo que es más grave, que no tiene en cuenta que el acto de escritura supone implicarse en un proceso recursivo y dialéctico.

Desafortunadamente, en la mayoría de los casos, la producción de un texto escrito se convierte en una actividad obligatoria para cumplir el currículo, para demostrar los conocimientos que se poseen o para contentar las demandas del profesorado; en estas situaciones, carentes de significatividad y funcionalidad para el productor del texto escrito, la escritura carece de cualquier valor cognitivo, como se puede observar en las producciones escritas más frecuentes en nuestras escuelas (copiados, dictados, toma de notas, redacciones libres, cuentos). Sin embargo, es preciso resaltar que cada vez, afortunadamente, existen más docentes implicados en ofrecer situaciones funcionales y significativas.



Algunas claves según Ramos (2009).;

para mejorar la producción de textos escritos es ser conscientes de las muchas dificultades y obstáculos que el profesorado y el alumnado encuentran en las instituciones educativas para promover y conquistar un dominio autónomo y crítico del código escrito, unas por la propia estructura organizativa y metodológica dominantes y otras por la complejidad intrínseca que entraña su dominio. (p.20).

Es importante que el profesorado comprenda de qué modo los aprendices construyen su saber y su saber hacer acerca de la composición escrita, así como las claves que favorecen la conquista de la escritura como útil cultural: es un proceso cognitivo y, por tanto, dinámico y complejo que no sólo requiere la implicación del sujeto en estrecha interacción con otros que ya lo han construido o/y están en vías de construcción, sino que demanda el dominio de múltiples operaciones y estrategias específicas de la escritura que haga posible mejorar la producción reflexiva de diferentes tipos de textos escritos.

En este intento de ofrecer un marco de referencia, analizaré brevemente algunas de las claves que permiten comprender y transformar la práctica cotidiana de enseñanza de la composición escrita. La escritura como herramienta cultural En la mayoría de los países occidentales predomina la cultura posmoderna audiovisual y es frecuente encontrar un auge de analfabetismo funcional, una realidad cada vez más asentada en las aulas de la educación obligatoria donde, además, se hace un uso afuncional y reducido a lo escolar del lenguaje escrito. Castaño (2014) señala dos probables focos causales de este hecho dominante en las instituciones educativas: una orientación didáctica hacia la alfabetización instrumental despojada de corazón narrativo y retórico, y una orientación centrada en la propia actividad escolar y ajena a las actividades significativas de la vida cotidiana.

Por otro lado, la intención comunicativa al escribir es un pilar fundamental en la construcción de cualquier texto, ya sea literario, académico, periodístico, o de cualquier otro



tipo. Esta intención define el propósito que guía al autor a expresar sus ideas, y que también moldea la forma en que estas ideas serán recibidas por el lector. Al escribir con una intención clara, el autor puede dirigir conscientemente el enfoque de su mensaje, eligiendo las palabras, las estructuras sintácticas y los recursos estilísticos que mejor contribuyan a la consecución de su objetivo. Por ejemplo, un escritor cuya intención sea persuadir adoptará un tono convincente, utilizará argumentos sólidos y evidencia relevante, y se esforzará por apelar a las emociones y la lógica del lector. Por otro lado, si la intención es informar, la claridad, la precisión y la objetividad se convertirán en las piedras angulares del texto, priorizando la transmisión de información de manera accesible y comprensible.

También Álvarez (2009, p.8) en el ámbito de la escritura creativa, la intención comunicativa se entrelaza intrínsecamente con el deseo de evocar emociones, provocar pensamientos, o sumergir al lector en realidades alternas. Aquí, el autor se vale de la narrativa, la descripción detallada, el diálogo y el desarrollo de personajes para construir mundos que, aunque ficticios, resuenan con la experiencia humana universal. La elección de un determinado punto de vista narrativo, el uso de símbolos y metáforas, y la creación de atmósferas y tonos específicos son todos aspectos que se derivan de la intención comunicativa del escritor. En este contexto, la intención puede ser tan diversa como el espectro de las emociones humanas, abarcando desde el deseo de compartir una historia de amor que conmueva, hasta la intención de criticar aspectos de la sociedad mediante la sátira o la distopía.

Para el autor Moya, (2019) el terreno de los textos académicos y científicos, la intención comunicativa se centra en la transmisión de conocimientos y hallazgos de manera clara, concisa y fidedigna. La rigurosidad en la presentación de la investigación, el análisis y la discusión de los datos es esencial para que el mensaje alcance a la audiencia objetivo y sea comprendido y valorado en su justa medida. Esto implica una estructura lógica y coherente, un lenguaje técnico adecuado y la inclusión de referencias que respalden las afirmaciones del



autor. Aquí, la intención comunicativa va más allá de la simple transmisión de información; busca contribuir al cuerpo existente de conocimiento en un campo específico, invitando a la reflexión, el debate y, eventualmente, al avance científico o académico. En cada uno de estos ámbitos, la intención comunicativa actúa como la brújula que guía al autor a través del complejo proceso de la escritura, asegurando que el mensaje sea entregado y resuene significativamente con su audiencia.

En el ámbito de la escritura creativa, donde la intención comunicativa se fusiona con la aspiración de evocar emociones y sumergir al lector en universos alternos, se observa una rica amalgama de técnicas y elementos narrativos que buscan conectar profundamente con la experiencia humana. Según Monroy y Villamil, (2023, p.7). Esta conexión se logra a través de la trama y el desarrollo de personajes, también mediante el empleo cuidadoso del lenguaje, que actúa como el medio por el cual las emociones y pensamientos se transmiten y se hacen tangibles. La elección del punto de vista ya sea en primera persona, que ofrece una inmersión profunda en los pensamientos y sentimientos del personaje, o en tercera persona, que permite una visión más amplia y omnisciente del mundo narrativo, se convierte en un poderoso vehículo para la intención del escritor. Las metáforas y símbolos enriquecen este tejido narrativo, dotándolo de capas adicionales de significado y belleza, y permitiendo al lector explorar temas complejos a través de una lente más abstracta y universal.

En contraste, la escritura académica y científica demanda una aproximación diferente, aunque no menos creativa, hacia la intención comunicativa. Para Cueva y Ochoa, (2022, p.3) el propósito se centra en la claridad, la precisión y la contribución al conocimiento dentro de un campo específico. La estructura lógica y el uso de un lenguaje técnico especializado se convierten en herramientas fundamentales para asegurar que la información sea accesible, y que invite a la reflexión crítica y al debate. Este tipo de escritura se caracteriza por su capacidad para construir puentes entre el conocimiento existente y los nuevos descubrimientos, fomentando así el avance y la innovación. La inclusión de referencias y el

análisis riguroso de datos subrayan la responsabilidad del autor hacia la veracidad y la integridad académica, elementos que son indispensables para el crecimiento y la evolución de cualquier disciplina.

Según Buitrago (2017), a través de estos distintos enfoques hacia la intención comunicativa, se puede apreciar cómo la escritura, en sus múltiples formas, sirve como un reflejo de la complejidad del pensamiento y la emoción humanos. Ya sea evocando un sentimiento, compartiendo una perspectiva única, o contribuyendo a un cuerpo de conocimiento, la escritura se manifiesta como una herramienta poderosa para la expresión y la conexión. (p.25). En última instancia, la habilidad para navegar estos diferentes estilos y propósitos no solo demuestra la versatilidad de la escritura como medio de comunicación, sino también la profundidad y diversidad del pensamiento humano que busca entenderse a sí mismo y al mundo que lo rodea. En cada palabra, en cada frase, se encuentra una oportunidad para explorar, descubrir y comunicar, haciendo de la escritura una aventura intelectual y emocional sin fin.

Según Cassany, (1999) un reconocido lingüista y experto en procesos de escritura, propone generalmente las siguientes etapas planificación, textualización, revisión. El proceso de Planificación, el escritor planifica lo que va a escribir, organizando sus ideas y estructurando el contenido del texto. La textualización o escritura, durante esta fase, el escritor redacta el texto siguiendo el plan establecido en la etapa de planificación. Aquí se plasma la primera versión del texto, sin preocuparse demasiado por la corrección o la calidad estilística. (p.30). En la revisión, una vez completado el primer borrador, el escritor procede a revisarlo y reescribirlo según sea necesario. Esta etapa implica la revisión y modificación del texto para mejorar su claridad, coherencia, precisión y estilo. La revisión puede involucrar múltiples revisiones hasta obtener una versión final satisfactoria del texto.

Creatividad en las estrategias de aprendizaje.

La creatividad, es el combustible intangible que impulsa la maquinaria de la escritura, para González y Vieira, (2021, p.4) se convierte en la esencia que permite a las palabras trascender su mera existencia como signos en una página, transformándose en vehículos de emoción, reflexión y descubrimiento. Esta capacidad de innovar, de pintar con el pincel de la imaginación sobre el vasto lienzo del lenguaje, no solo enriquece la experiencia del lector, sino que también eleva el acto de escribir a una forma de arte que desafía los límites del pensamiento y la percepción.

En el proceso creativo, el escritor se embarca en una exploración sin mapa, guiado únicamente por la luz de su visión interna y la brújula de su intuición. Aquí, la creatividad se manifiesta a través de una serie de decisiones que, aunque puedan parecer espontáneas o intuitivas, son el resultado de un complejo entramado de reflexiones, experiencias y conocimientos. Es en este espacio donde la tradición y la innovación dialogan, donde el respeto por las formas y estilos precedentes se entrelaza con la urgencia de expresar lo nuevo, lo no dicho, lo inexplorado.

Como afirma Buitrago (2017, p. 21) la creatividad en la escritura no se limita a la invención de tramas originales o la creación de personajes memorables; se extiende a la habilidad de jugar con el lenguaje, de moldearlo y transformarlo para evocar imágenes vívidas, suscitar emociones profundas y provocar el pensamiento crítico. Un escritor creativo es aquel capaz de ver más allá de la superficie de las palabras, de entender su poder y manipularlas de manera que trasciendan su significado literal para tocar las fibras más sensibles del ser humano.

Por consiguiente, en esta búsqueda de originalidad y expresión única también implica el valor de enfrentarse a lo desconocido, de correr riesgos y de aceptar la posibilidad del

fracaso como un paso necesario en el camino hacia la creación de algo verdaderamente significativo y resonante. La creatividad demanda valentía, la disposición a desviarse de las rutas trilladas y explorar territorios inéditos, donde las reglas conocidas ya no aplican y donde el éxito se mide no solo por la aceptación pública, sino por la autenticidad y honestidad de la obra.

En este sentido, Campos “et al”. (2023p, 6) considera que la creatividad también es un acto de resistencia contra las convenciones, una lucha contra los clichés y las expectativas preconcebidas que a menudo encierran la expresión artística en fórmulas desgastadas. Es la fuerza que anima al escritor a buscar su propia voz, a contar sus historias de maneras que solo él puede contarlas, ofreciendo al mundo una perspectiva fresca, un nuevo modo de ver y comprender la realidad. La creatividad, por lo tanto, no es solo una herramienta para el entretenimiento o el deleite estético; es un medio para explorar la condición humana, para cuestionar, criticar y celebrar la complejidad de nuestra existencia. A través de la creatividad, los escritores tienen el poder de construir puentes entre mundos, épocas y culturas, de revelar verdades universales a través de lo particular y de inspirar cambios tanto en el individuo como en la sociedad.

La obra de arte que emerge de este proceso creativo lleva en sí la huella indeleble de su creador, pero al mismo tiempo, pertenece al mundo. Resuena con aquellos que la experimentan, quienes, a través de su encuentro con la creatividad del escritor, son invitados a compartir en el acto de la imaginación, a ver lo familiar con ojos nuevos y a encontrar significado y belleza en los rincones más inesperados de la vida. Así, la creatividad transforma un texto en una obra de arte; transforma a quienes se acercan a ella, dejando una marca imborrable en el alma del lector y en el tejido mismo de la cultura. Según Ramírez, (2008) la comprensión del desarrollo de la creatividad desde una perspectiva neuropsicológica nos lleva a adentrarnos en un terreno donde la ciencia se encuentra con la esencia más íntima de lo que nos hace humanos (p.34-40). Al centrar la atención en la corteza

prefrontal, reconocemos la importancia de esta región cerebral en la generación de ideas innovadoras y originales, y que también nos enfrentamos al desafío de entender cómo este complejo proceso está influenciado por una red más amplia de factores cognitivos, motivacionales y socioafectivos. La creatividad no surge de un vacío, ni es el producto aislado de una única región cerebral; es el resultado de un intrincado ballet neural que implica la interacción de múltiples áreas del cerebro trabajando en concierto.

Desde esta perspectiva, de Restrepo “et al”. (2019, p.8) la creatividad puede ser vista como una manifestación de la capacidad del cerebro para reorganizarse y formar nuevas conexiones, un proceso conocido como neuro plasticidad. Esta capacidad permite que las experiencias, el aprendizaje y el desarrollo personal influyan directamente en la forma en que pensamos y generamos ideas creativas. Es aquí donde la madurez neuropsicológica entra en juego, sugiriendo que a medida que el cerebro evoluciona y se desarrolla, también lo hace nuestra capacidad para ser creativos. Las experiencias vividas, la educación recibida, las interacciones sociales y la exposición a ambientes estimulantes son todos factores que contribuyen a moldear nuestra capacidad creativa.

Además, es fundamental reconocer que la creatividad no se limita a la generación espontánea de nuevas ideas; también implica la evaluación crítica de estas ideas, la capacidad de adaptarlas y mejorarlas, y la determinación para llevarlas a cabo. En este sentido, Vergaray “et al”. (2021, p.6) expresan que otras áreas del cerebro, como el sistema límbico, que regula las emociones, y el lóbulo parietal, que participa en la integración de la información sensorial, juegan roles importantes. La interacción entre estas regiones cerebrales permite la generación de ideas creativas y también su refinamiento y aplicación práctica.

La motivación, ya sea intrínseca o extrínseca, es otro componente crucial en el proceso creativo. La pasión personal por un tema o el deseo de resolver un problema específico pueden impulsar la creatividad de manera significativa, al igual que los incentivos



externos, como el reconocimiento o la recompensa. Sin embargo, es la motivación intrínseca, aquella que surge del deseo genuino de explorar, descubrir y crear por el puro placer de hacerlo, la que se ha asociado más fuertemente con los niveles más altos de creatividad. Como manifestaba Cuervo (2010) los factores socioafectivos también juegan un papel determinante en el desarrollo de la creatividad. Las relaciones interpersonales, el apoyo social y un entorno que valora y fomenta la exploración y la toma de riesgos son esenciales para nutrir la creatividad. (p.2). Un ambiente en el que se permite el error y se ve como una oportunidad de aprendizaje es fundamental para que las personas se sientan seguras al experimentar con ideas nuevas y no convencionales.

En desenlace, el desarrollo de la creatividad es un proceso multifacético que involucra la interacción dinámica de múltiples áreas del cerebro, así como la influencia de factores cognitivos, motivacionales y socioafectivos. La comprensión de este proceso desde una perspectiva neuropsicológica enriquece nuestra apreciación de la creatividad como una de las capacidades humanas más fascinantes y complejas, también abre caminos para estrategias educativas y de desarrollo personal que pueden ayudar a fomentar y maximizar este potencial en individuos de todas las edades. Según Cassotti et al, (2016),

la creatividad es una habilidad compleja que capacita para generar ideas originales e innovadoras en respuesta a diferentes situaciones cotidianas. Se convierte, por tanto, en una destreza fundamental para que las personas se adapten en una sociedad en constante cambio y evolución. (p.19).

Por otro lado, considerando el aspecto neuropsicológico en el desarrollo de la creatividad, es relevante destacar que la corteza prefrontal desempeña un papel crucial en la generación de esta habilidad. Este proceso toma en cuenta factores cognitivos, motivacionales y socioafectivos para su manifestación, no obstante, es importante resaltar que la creatividad, al ser un proceso complejo, demanda la convergencia de diversas áreas del cerebro, por lo tanto, según el nivel de madurez neuropsicológica y las experiencias

individuales, la creatividad muestra mayores niveles en cada etapa de desarrollo, aspectos que deben ser considerados en todo momento.

En concreto, Ramírez et al. (2017) aseguraba que la creatividad es una habilidad compleja que posibilita la creación de ideas originales e innovadoras para enfrentar diferentes situaciones en la vida cotidiana de las personas. Por consiguiente, se convierte en una capacidad esencial para que el individuo se adapte en una sociedad en constante cambio y evolución, Desde una perspectiva amplia, la creatividad abarca la producción de productos singulares y genuinos, altamente valorados por su utilidad y aplicabilidad. De este modo, los individuos desarrollan continuamente esta habilidad a lo largo de su vida, y de manera única en cada etapa de su desarrollo. Por ende, el desarrollo de esta capacidad está ligado a la edad cronológica y a las funciones cognitivas, ya que existe una correlación significativa entre la madurez neuropsicológica y la creatividad.

Klimenko (2017), menciona que “varios investigadores han realizado estudios sobre el funcionamiento conjunto de las estructuras cerebrales involucradas en los procesos creativos, argumentando que las funciones cognitivas no se localizan en áreas específicas, ya que dependen del funcionamiento de sistemas funcionales complejos” (p.15). Sin embargo, Martínez, (2019), manifestaba que “para el desarrollo de la creatividad se requiere el uso de conocimientos previos, ya que en este proceso intervienen regiones específicas del lóbulo parietal y temporal, donde se almacenan los conocimientos, así como las regiones cerebrales neocorticales posteriores” (p.12).

Por otro lado, Arteaga y Pimienta (2006) manifiestan que el córtex prefrontal también está involucrado en los procesos creativos debido a sus múltiples conexiones cortico-corticales y cortico-subcorticales. A su vez Cortés, (2013) decía que esta corteza participa en diversas funciones complejas del ser humano, desde el ámbito afectivo, emotivo y ético-moral hasta la lógica, el razonamiento, la conciencia y la creatividad. Para Salamanca, (2017)

la creatividad implica diferentes funciones cognitivas como la atención, la memoria y el lenguaje, ya que facilita la integración de lo racional, instintivo, afectivo, motivacional y conductual.

Este proceso para Acuña, (2017) se activa cuando hay necesidad de resolver problemas. Klimenko, (2017) decía que el córtex prefrontal participa en la creatividad al albergar los centros de control para un pensamiento divergente, la fluidez y la flexibilidad que conllevan nuevas ideas y pensamientos diferentes ante las posibilidades de resolver un problema. El área parietal contribuye a los procesos creativos cuando existen distracciones en la tarea o problema a resolver, ya que este lóbulo funciona como un integrador sensorial y se relaciona con la creación de representaciones mentales en el cerebro y con la comprensión (Gómez et al. 2014, p.25). En cuanto a los hemisferios, Serna, (2017) decía que se considera que el derecho, asociado con el pensamiento holístico, está relacionado con los procesos creativos y el pensamiento divergente, que facilita la generación de ideas nuevas.

Para Ricci (2020), “los lóbulos temporales están relacionados con la originalidad, que es parte de los procesos creativos y la capacidad para dar respuestas poco comunes a una situación específica” (p.20). En particular, Klimenko, (2017) aseguraba que el giro temporal superior izquierdo se implica en la generación de ideas creativas, junto con los lóbulos frontales y temporales, y el sistema límbico, que gestiona las respuestas fisiológicas a estímulos emocionales. Por eso, los procesos creativos involucran una variedad de estructuras cerebrales, formando un sistema funcional complejo que permite al individuo recibir, analizar, comparar y generar ideas o respuestas (Rendón, 2009, p.19).

Conclusiones

Al abordar las cuatro dimensiones o categorías, coherencia textual, estrategias de aprendizaje, producción Textual y creatividad se evidencia la importancia de integrarlas en el arte de escribir, para descubrir cómo se entrelazan y complementan mutuamente en el proceso creativo. La coherencia textual, guía al lector a través de las palabras con fluidez y claridad, se reconoce como el cimiento de los textos, sin ella, las ideas se dispersan en un mar de confusión, perdiendo su poder de impacto y persuasión. Las estrategias de escritura, por otro lado, actúan como el arquitecto que da forma y estructura al texto, proporcionando el marco necesario para que las ideas fluyan de manera ordenada y efectiva desde la planificación inicial hasta la revisión final, estas estrategias orientan a través del proceso creativo, asegurando que cada palabra tenga su lugar y su propósito.

Además, la producción textual, como una de estas dimensiones esenciales, se enfoca en la ejecución efectiva de las ideas y estrategias previamente establecidas, transformando el esbozo inicial en un producto acabado que refleja la visión y el esfuerzo del escritor. Esta fase del proceso creativo requiere una comprensión profunda de la gramática y el estilo, como también la habilidad de adaptar el lenguaje a diferentes contextos y audiencias, asegurando que el mensaje sea claro y coherente, atractivo y relevante para quienes lo reciben. La producción textual, por tanto, es el puente entre la teoría y la práctica, donde las ideas abstractas toman forma concreta y donde la habilidad técnica se une con la expresión personal para dar vida a los textos.

Por último, la creatividad es la chispa que enciende la pasión por escribir, permitiendo que el texto trascienda lo ordinario para convertirse en algo extraordinario. La creatividad impulsa al escritor a explorar nuevas ideas, a jugar con las palabras y a romper las convenciones establecidas para crear obras que sean únicas y memorables. Es este componente el que dota al texto de su singularidad, permitiendo que cada obra refleje la identidad y la visión del autor. La creatividad enriquece el contenido del texto e inspira al

escritor a buscar formas innovadoras de comunicar sus ideas, haciendo que el proceso de escritura sea una aventura continua y un desafío gratificante.

También la interacción entre estas cuatro dimensiones es lo que hace que el arte de escribir sea una actividad compleja y profundamente gratificante. La coherencia textual asegura que el mensaje sea accesible y comprensible; las estrategias de aprendizaje proporcionan las herramientas necesarias para construir y estructurar ese mensaje; la producción textual es el acto de darle forma y substancia, y la creatividad es el aliento que lo revitaliza y lo distingue. Juntas, estas dimensiones mejoran la calidad del texto y enriquecen la experiencia del escritor, convirtiendo cada proyecto en una oportunidad para aprender, crecer y expresarse de manera auténtica.

Finalmente, la integración de la coherencia textual, las estrategias de aprendizaje, la producción textual y la creatividad en el arte de escribir no solo facilita la comunicación efectiva de ideas, sino que también eleva el acto de escribir a un nivel artístico y expresivo. Cada dimensión juega un papel crucial en el proceso creativo, y su interacción armoniosa es esencial para la creación de textos que informen y persuadan, emocionen, inspiren y perduren en la memoria de los lectores. De este modo, la producción textual, es el ejercicio de dar vida a las ideas en palabras, es en este momento donde el escritor se convierte en artista, según su esquema mental crea historias y mundos con el poder de su imaginación, a su vez, la creatividad lo impulsa a pensar más allá de los límites convencionales, a explorar nuevos horizontes a expresar ideas, sentimientos, emociones y sensaciones de manera única y personal, atendiendo a diferentes tipologías textuales con diversas intenciones comunicativas tales como: informar, entretener, inspirar o transformar



Referencias Bibliográficas

- Acuña Sarmiento, J. (2017). *Desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante estrategias interconectadas: estrategias de aprendizaje, lectura crítica, y ABP*. *Gestión Competitividad E Innovación*, 5(2), 145-162.
<https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/113>
- Alfonso, I. B., Galera, C. G., & Calvo, S. T. (2019). *El impacto de las fake news en la investigación en Ciencias Sociales*. *Revisión bibliográfica sistematizada. Historia y comunicación social*, 24(2), 449.
- Álvarez Rodríguez, M. I. (2009). *Escritura creativa: Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari*. *Educere*, 13(44), 83-87.
- Arteaga Díaz, G., & Pimienta Jiménez, H. (2006). *Memoria operativa y circuitos corticales*. *Revista de la Facultad de Medicina*, 54(4), 248-268.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-00112006000400005&script=sci_arttext
- Bouvet de Korniejczuk, R. I. (2019). *Ambientes de aprendizaje*.
<https://riee.um.edu.mx/index.php/RIEE/article/view/207>
- Buitrago Castro, B. H. (2017). *Escritura creativa: Estrategia para fortalecer la creatividad en la escritura*.
<http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3183/TE-21113.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campos Tafur, E., García González, M., & Arcana Valle, M. (2023). *Pensamiento creativo en los estudiantes de educación básica: revisión sistemática*. *Varona. Revista Científico-Methodológica*, (77).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-82382023000200009&script=sci_arttext&tlng=en
- Cardona Echeverry, C. (2022). *Revisión bibliográfica del modelo pedagógico y de evaluación en Escuela Nueva en Colombia*. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1337-1354
- Cassany Daniel. (1999). *Recetas para escribir*. <http://hum.unsa.edu.ar/letras/002-%20Redactar.%20El%20proceso-%20Daniel%20Casanny.pdf>



- Cassotti, M., Camarda, A., Poirel, N., Houdé, O., y Agogué, M. (2016). Fixation effect in creative ideas generation: opposite impacts of example in children and adults. *Inking Skills and Creativity*, 19, 146–152
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187115300353>
- Castaño Lora, Alice. (2014). *Prácticas de escritura en el aula Orientaciones didácticas para docentes*.
https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/plan-lectura-2021/manuales-y-cartillas/Practicas_de_Escritura_en_el_Aula.pdf
- Cortés, E. M. G. (2013). *Relación entre inteligencias múltiples, creatividad y rendimiento académico en matemáticas para la elección de materias optativas*.
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/2078?show=full>
- Cuervo Martínez, Á. (2010). *Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia*. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1), 111-121.
- Cueva Lobelle, A., & Ochoa Sierra, L. (2022). *Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la gramática*. *Zona Próxima*, (37), 147-169.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442022000200147&script=sci_arttext
- Galán, M. A. (2009). *Escritura desatada: poéticas de la representación en Cervantes* (Vol. 25). Centro Estudios Cervantinos.
<https://iimigueldecervantes.web.uah.es/es/publicaciones/biblioteca-estudios-cervantinos/25-escritura-desatada-poeticas-de-la-representacion-en>
- Galarza-Salazar, F. M. (2021). *Evaluación formativa: revisión sistemática, conceptos, autorregulación y educación en línea*. *Maestro y Sociedad*, 18(2), 707-720.
- Gómez Cumpa, J. W., de la Cruz Vives, M. Á., Herrera Ramírez, M., Martínez Velasco, J., González, F. E., Poggioli, L., ... & Ramírez Salguero, M. (2004). *Neurociencia cognitiva y educación*. <https://www.aacademica.org/jose.wilson.gomezcumpa/4>
- González-Tejerina, S.; Vieira, M. J. (2021). *La formación en emprendimiento en Educación Primaria y Secundaria: una revisión sistemática*. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 99-111.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/68073>
- Hurtado, P. A., García, M., Rivera, D. A., & Forgiony, J. O. (2018). *Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: una relación que favorece el procesamiento de la información*. *Revista Espacios*, 39(17).
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391712.html>



- Klimenko, O. (2017). *Bases neuroanatómicas de la creatividad*. Revista Katharsis, N 24, julio-diciembre 2017, pp.207-238, <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Martínez, L. D. C. (2019). *La creatividad y la educación en el siglo XXI*. Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía, 12(2), 211-224. <https://www.redalyc.org/journal/5610/561068684008/561068684008.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] 2006
- Monroy, N. E. C., & Villamil, Y. P. R. (2023). *Competencias del siglo XXI en educación: una revisión sistemática durante el periodo 2014-2023*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 219-249. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6869>
- Moya, D. F. C. (2019). *La pedagogía del lenguaje en Colombia: un estado del arte: Lenguaje y formación en la escuela colombiana, un estado del arte*. Horizontes pedagógicos, 21(2), 13-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415996>
- Ortiz Revilla, J., Greca, I. M., & Aduriz Bravo, A. (2021). *Conceptualización de las competencias: revisión sistemática de su investigación en Educación Primaria*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/162582>
- Portillo González, A. F. (2019). *Evaluación de estrategias de intervención para la prevención primaria del maltrato infantil*. Revisión de la literatura. <http://repositorio.pediatria.gob.mx:8180/handle/20.500.12103/1867>
- Ramírez Villén, V., Llamas-Salguero, F., López-Fernández, V. (2017). *Relación entre el desarrollo neuropsicológico y la creatividad en edades tempranas*. International Journal of Humanities and Social Science Invention, 6(1), 34-40. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/2674/2515>
- Ramírez, I. C. (2008). *Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil*. *Creatividad y sociedad*, 20(12), 7-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4566368>
- Ramos, J. (2009). *Enseñar a escribir con sentido*. Aula de innovación educativa, 185, 55-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3055789>
- Rendón Uribe, M. A. (2009). *Creatividad y cerebro: bases neurológicas de la creatividad*. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6956>
- Restrepo, K. J. G., Arias-Castro, C. C., & López-Fernández, V. (2019). *Una revisión teórica de la creatividad en función de la edad*. Papeles del Psicólogo, 40(2), 125-132. <https://www.redalyc.org/journal/778/77864948005/77864948005.pdf>



- Ricci, P. (2020). *Una revisión general sobre la creatividad*. Revista Científica Arbitrada de la Fundación Mente Clara, 5.
<https://fundacionmenteclara.org.ar/revista/index.php/RCA/article/view/201>
- Rojas, Y. A. M. (2023). *Estado del arte: prácticas evaluativas en producción textual*. Revista Ideales, 16(16), 48-64.
- Salamanca-Rodríguez, J. L. (2017). *Relación entre creatividad e inteligencia emocional frente al rendimiento académico en básica primaria*.
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/4552>
- Serna-Jaramillo, A. J. (2017). *Creatividad, inteligencias múltiples y estrategias de aprendizaje en maestras y maestros en formación*.
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/4553>
- Tenorio Troncoso, M. (2022). Caracterización de elementos contextuales de los procesos pedagógicos
- Terrón Amigón, E. (2019). *Esbozo de la educación ambiental en el currículum de educación básica en México*. Una revisión retrospectiva de los planes y programas de estudio.
https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/4981/RLEE_49_01_315.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ventura, P. Ú. (2007). *La intención comunicativa y el contexto verbal en la lengua coloquial del teatro contemporáneo: el insulto y el taco en José Luis Alonso de Santos y Ana Diosdado*. Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey, (22), 151.
- Vergaray Solís, R. P., Farfán Pimentel, J. F., & Reynosa Navarro, E. (2021). *Educación emocional en niños de primaria: una revisión sistemática*. Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo, 6(2), 19-24.
<https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/288/312>
- Vicuña-Parra, J. R. (2021). *Producción de textos narrativos por estudiantes de primaria*. Revisión teórica.
<https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/06/Ed.50197-210-Vicuna-Parra.pdf>

Reseña del libro «Deslindes» de Adriano Corrales

Book review of «Deslindes» from Adriano Corrales

Giovanni Beluche V.

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
giovannibeluche2626@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9125-2649>

*Autor de correspondencia: giovannibeluche2626@gmail.com



Fecha de recepción: 16/04/2022

Fecha de aceptación: 22/06/2024

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5350>

Resumen

A continuación, se presenta una reseña del libro «Deslindes», del autor costarricense Adriano Corrales Arias. La obra se constituye a partir de una recopilación de ensayos del autor, que fueron publicados de manera individual por diversos medios. Los temas abordados se centran en los estudios culturales, literatura, arte y el análisis de coyuntura de hechos políticos que caracterizan a la fase neoliberal del capitalismo periférico.

Palabras claves: Arte, cultura, literatura, poesía, escultura, estudios culturales, Neoliberalismo

Abstract

Below is a review of the book "Deslindes", by Costa Rican author Adriano Corrales Arias. The work is constituted from a compilation of the author's essays, which were published individually by various media. The topics addressed focus on cultural studies, literature, art and the analysis of the political events that characterize the neoliberal phase of peripheral capitalism.

Keywords: Art, culture, literature, poems, sculpture, cultural studies, neoliberalism.

Datos bibliográficos

Corrales, A. (2022). «Deslindes». Editorial Arlequín.

Introducción

Sean mis primeras palabras de gratitud, para Adriano por el honor de permitirnos comentar su libro y para la Biblioteca Nacional por acogernos en esta tarde.

En el año 2022, la Editorial Arlequín nos provee a los seguidores de Adriano Corrales Arias de «Deslindes» (Corrales, 2022) una recopilación de ensayos y artículos publicados en diversos medios durante los últimos 10 años. Su nombre proviene de una columna que Adriano tenía en el *Suplemento Cultural* de la Universidad Nacional, la cual se denominaba «Deslindes». Les cuento la primicia de que Adriano está preparando «Deslindes 2», con la mayoría de las columnas publicadas y con otros artículos.

La columna vertebral de «Deslindes» son los estudios culturales, la literatura y el arte junto con el análisis de coyuntura política basado en hechos concretos, particularmente en Costa Rica, lo que el autor denomina «la contrarreforma neoliberal», que en palabras de Adriano consiste en “desmontar el Estado Social de Derecho”.

Desarrollo

En este libro, el autor logra el objetivo de acopiar de manera sistemática, una serie de ensayos y artículos que ha venido publicando durante diez años. Curiosamente, la editorial no realizó un índice, lo cual al inicio da la impresión de cierto desorden en la estructura, pero al iniciar la lectura se va descubriendo la mano de Adriano que estableció una acertada lógica expositiva, según los contenidos que comparte. Por lo que, no tiene, ni necesita, un capítulo de conclusiones, pues forzarlo más bien, hubiera dañado la intencionalidad de la obra.



Me voy a tomar el riesgo de decir que los contenidos de «Deslindes» se podrían clasificar en cuatro grupos temáticos, algunos de ellos imbricados entre sí. Por fortuna, Adriano no establece esta taxonomía, yo me doy la licencia para motivarles a la lectura, porque hay documentos extraordinariamente enriquecedores en este libro. Un posible reagrupamiento temático podría ser:

- a. Un curso de literatura y arte costarricense, para todos y todas, para los más jóvenes una iniciación, para los no tan jóvenes una motivación extra.
- b. Otro grupo de escritos los podríamos llamar, de forma antojadiza, «La alerta neoliberal y la defensa del Estado Social de Derecho».
- c. Un tercer bloque me atrevería a denominarlo: «Revisando nuestra historia».
- d. Finalmente, hay un extraordinario artículo sobre la «Crítica literaria y Artística».

En este espacio sería imposible referirme a cada uno de los contenidos del libro, además, sería un abuso de la paciencia de ustedes. Sin embargo, me voy a tomar otro riesgo, escogiendo unos poquitos textos de «Deslindes» con el exclusivo propósito de motivarles a adquirir y leer este libro.

Le pregunté a Adriano si en «Deslindes» había alguna obra que reflejara la esencia de todo el libro, me contestó que no, que la riqueza de «Deslindes» es su diversidad; pero, confesó que le guarda un afecto especial al primer ensayo denominado: “¿Cuán diferente es Costa Rica?”, “¿Somos los costarricenses ticos excepcionales?”, que trata sobre la construcción de la nacionalidad e identidades de lo que se llama “Costa Rica” y cómo se erigió el Estado Social de Derecho. Hay otros ensayos muy significativos para el autor, como “Las llaves del deseo, una revisión del surrealismo”, pero asegura no tener uno favorito.

Volviendo al ensayo sobre la supuesta excepcionalidad de los costarricenses, lo recomiendo como lectura central sobre este tema, junto a obras como la del colega Carlos



Sojo (Sojo, 2010), que

desmitifica lo

de “igualíticos” y «El imposible país de los filósofos», de Alexander Jiménez (Jiménez, 2002), que como bien dice Adriano, logra desactivar el discurso legitimador de la filosofía institucional que narra una Costa Rica idílica, blanca, homogénea, de pobreza igualitaria, con destino democrático, geografía sin excesos y un pasado colonial sin mayores contradicciones.

Quiero resaltar que un tema complejo como éste, en la pluma de Adriano, mantiene la rigurosidad propia de las ciencias sociales, por medio de un escrito ameno que demuestra que el rigor académico no tiene por qué estar divorciado del goce que la buena lectura genera en sus lectores. Desde luego, también resulta muy grata la forma como Adriano explica la diferencia entre “ser costarricense” o “considerarse tico” y el aporte a la lengua española, donde diminutivos como “naditica”, “negritico” y “negrititico” son realmente aumentativos.

Con gran acierto, el autor recuerda que el ser costarricense es un constructo histórico que involucra y hace suya una línea identitaria propia. Desde la reforma constitucional del año 2015, al menos formalmente, se reconoce al país como multiétnico y pluricultural, resultado de las culturas originarias y los flujos migratorios que lo han nutrido culturalmente.

Se debe tener presente que la CULTURA constituye un universo simbólico de significados comunes que una comunidad comparte. La forma como dicha comunidad se autopercebe está basada en una serie de construcciones elaboradas sobre sí misma que constituyen su IDENTIDAD. Cultura e identidad son conceptos diferentes, puesto que no es lo mismo “ser” que “decir lo que se es”. La construcción de la identidad solo puede hacerse desde la selección de ciertos rasgos que se asumen como parte de ese “ser”.

Una persona pertenece a diferentes grupos sociales y por lo tanto, comparte diversas identidades que eventualmente pueden entrar en tensión. Por lo que, resulta acertadísimo el análisis de Adriano sobre el mito de la excepcionalidad de los “ticos”: blancos, pacíficos, católicos, labriegos e igualíticos.



Si bien hay un legítimo sentido de pertenencia, este no puede ser homogenizante. La identidad nacional es un mecanismo de cohesión y control social, que emana de centros hegemónicos de producción cultural. Mientras más avanza la identidad nacional más excluyente se vuelve, por lo que, es un particular “transformado” en universal. La dialéctica de identidad y diferencia genera tensiones y provoca cambios, si la identidad nacional no evoluciona pierde capacidad de cohesión social. Por ello, debe ser flexible para ser interiorizada por los grupos diversos.

Todo esto de las identidades debe propiciar diálogo de saberes y sentires entre seres que se reconocen diversos, para encontrar una convivencia en paz. Gracias Adriano, por poner a la sociedad a reflexionar sobre la necesidad de construir otro mundo posible, en el que puedan caber todos y todas.

He escuchado a Adriano preguntar a un grupo de estudiantes si saben quién es Keylor Navas (famoso futbolista costarricense que jugó con el Real Madrid) y la respuesta es previsible. Luego, les pregunta si conocen a Eunice Odio y a Yolanda Oreamuno, normalmente el auditorio queda en silencio. En este libro, estas dos extraordinarias escritoras están presentes para el gozo de las y los lectores y para el aprendizaje de las juventudes. Con enorme beneplácito, me encontré un emotivo escrito de Adriano que se llama “Bienvenida Chavela”, un justo homenaje que el autor le brinda a Chavela Vargas, mucho antes de que la Asamblea Legislativa le otorgara el merecido Benemeritazgo. Gracias poeta, por ayudar a comprender más a esta extraordinaria mujer, gracias por ayudar a combatir los prejuicios de una sociedad llena de odios.

En un país con grandes y grandiosas poetas cuyas obras reconoce, Adriano plantea una desafiante reflexión, cuando afirma que las tres cumbres de la poesía costarricense son: Max Jiménez, Eunice Odio y Jorge Debravo. Después de que los lectores lo lean sería interesante reencontrarse nuevamente para conversarlo ampliamente. El mismo Adriano en



«Deslindes» regala insumos para dichas reflexiones en su artículo: “Consideraciones, preocupaciones y ripostas sobre la poesía costarricense actual”, que aunque se refiere a poesía contemporánea, aporta recursos metodológicos válidos para una mirada retrospectiva de la literatura costarricense.

En lo personal, me encantaron las “Reflexiones sobre la obra de Leda Astorga”, pues con gran acierto, Adriano explica que Costa Rica tiene una gran tradición escultórica, con reconocidos exponentes como Max Jiménez, Juan Manuel “el indio” Sánchez y Francisco Paco Zúñiga; pero son cientos de artistas dedicados a esta labor, que entronca además con el arte precolombino, de importante presencia en esta parte del istmo centroamericano. Además, cuenta que la obra de Leda incluye escultura, dibujo, arte gráfico, ilustraciones de libros, muebles artísticos, máscaras, etc.

Resumir el trabajo de una artista tan completa como Leda no es fácil, pero la pluma del poeta logra algunas formulaciones que recomiendo leer. A mí me fascinó cuando dice:

la postura poética, por tanto, ética y política de Leda Astorga es una contrapropuesta de exquisita disidencia cultural en el arte contemporáneo latinoamericano. Un proyecto antihegemónico asentado en lo cotidiano de las gentes sencillas que supera la matriz estética colonial del arte europeo/occidental en las artes visuales contemporáneas.

Cierra el autor recordando que el arte de Leda Astorga no se ha dejado “apabullar” por la vigilancia y el castigo de la academia ni por la farándula, mercadotecnia y la falacia comercial.

Hay otros textos que se podrían agrupar junto al ensayo denominado: “Crítica literaria y artística”, concebida como actividad valorativa, explicativa y crítica sobre el quehacer artístico. Adriano comenta sobre la dificultad para alcanzar el rigor valorativo y analítico,



dado que es una de las actividades más problematizadas del trabajo artístico. Es un proceso propio del pensamiento crítico y como tal, no consiste en la memorización de algunas ideas o metodologías, sino en la posibilidad de llegar a conclusiones propias sin necesidad de adaptarse a un modelo preestablecido.

En la página 113 de este libro, Adriano presenta un desafiante escrito que titula con una pregunta: “¿Existen los estudios literarios y las literaturas regionales?”. Cuando uno avanza en la lectura, tratando de encontrar respuestas, más bien el autor sorprende al lector con nuevas interrogantes que deberían atenderse primero. Por lo que, hay que cuestionar a las literaturas desde las diferencias identitarias construidas en regiones desiguales y en un país inventado desde la centralidad. Dice Adriano que en un país donde las diferencias persisten y se ensanchan, a pesar de la homogenización cultural, cabe preguntarse si existe una literatura nacional y si existiera, ¿quiénes han definido su canon y su corpus?

Una vez más «Deslindes» interpela con la interrogante: ¿hablar de literaturas regionales dentro de una literatura nacional implicaría una acción de subalternidad? Y para ejercitarlo, el libro incluye un ensayo llamado: “La literatura de la Región Norte costarricense. un caso paradigmático: Francisco Rodríguez Barrientos”. Adriano abre el debate y estará feliz de escuchar vuestros comentarios.

Otro artículo desafiante es “Actualidad del teatro centroamericano”, porque escribir sobre el estado de las artes escénicas en la región es una labor ardua, compleja y difícil. Así lo advierte Adriano y comparte una cantidad importante de razones que dificultan tal misión. Yo quisiera mencionar, sin detrimento de otras, una primera dificultad que radica en la delimitación espacial de los estudios culturales en esta parte del mundo. La propia noción de Centroamérica es polisémica, tiene una connotación histórica que incluye a Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica. Por eso, a veces se habla de América Central, para incluir a Belice y Panamá, que comparten geográficamente el istmo

centroamericano o también, se hace referencia a Mesoamérica, cuando interesa destacar elementos culturales en común.

La otra gran dificultad que puedo colegir del texto de Adriano tiene que ver con la construcción del objeto de estudio que se denomina: “el teatro centroamericano”. ¿No sería mejor hablar de las artes escénicas, incluyendo a la danza, la ópera, el performance? Y “para hacerles la boca agua”, leyendo a Adriano se llega al cuestionamiento de si hay teatro arte, teatro comercial o simplemente, teatro. Lo dejo ahí para animarlos a leer este libro «Deslindes».

Adriano presenta una serie de artículos que alertan sobre la acometida neoliberal, que desde hace varias décadas inició el desmantelamiento paulatino del Estado Social de Derecho en Costa Rica. Desde el siglo pasado comenzaron a destruir la plataforma productiva del país, se dio la total apertura comercial y cerraron la escasa banca de desarrollo que había, provocando el empobrecimiento del campesinado. En la actualidad arremeten contra los derechos laborales de las clases trabajadoras y contra los presupuestos de educación, cultura y universidades públicas, como lo alerta el autor.

En una emotiva “Carta a la hija”, el autor plasma sus preocupaciones ante la amenaza de que asuma la presidencia del país un candidato fundamentalista, religioso y neoliberal y por si fuera poco, en un contexto de crisis fiscal propiciada por la enorme evasión de quienes deberían ser los grandes contribuyentes. La situación es tan amenazante para la clase trabajadora, que titula uno de los artículos finales con el nombre irónico de “Soy un privilegiado”; pues como el mismo autor lo describe, en tiempos de neoliberalismo, es privilegiado quien alcanza una jubilación, el que puede estudiar y tener un salario. Además, confiesa el autor que: “si mi infancia y mi adolescencia fueran hoy, yo no podría estudiar” y como corolario denuncia que incluso así, según la lógica neoliberal, “... los privilegiados somos nosotros”.



No quiero cerrar estos comentarios sin recomendarles un artículo que lleva por nombre “Las llaves del deseo, una revisión del surrealismo”. Empieza citando a André Bretón cuando decía que el surrealista: “es un portador de llaves”, que le permitirán abrir las compuertas de lo desconocido, lo que está más allá o más adentro de la posibilidad racional: lo intuitivo, lo que no se ve, pero se mueve en la sobrerrealidad; eso que han denominado: “el Espíritu, la Utopía, el Mito” (así, con mayúsculas). Los mitos son conectores entre lo real y lo suprarreal, son los pasos del subconsciente individual y el subconsciente colectivo y viceversa. Los mitos son los sueños de una cultura y los sueños cubren y expresan nuestros deseos y una de las llaves fundamentales para ingresar al mito es el deseo, el cual abre puertas y ventanas hacia lo ignoto.

Para concluir, este libro está lleno de sorpresas agradables, complejas y desafiantes, “enseñantes”; es un libro para aprender, distraerse, relajarse y comprometerse y si cuando usted lo lee le surgen más preguntas que respuestas estoy seguro de que Adriano sentirá la satisfacción del deber cumplido. «Deslindes» debe estar sobre su mesita de noche, debe ser parte de su biblioteca y por ello, se le debe agradecer a las editoriales por permitirle al lector el placer de seguir acariciando páginas.

Referencias Bibliográficas

Corrales, A. (2022). *Deslindes*. Editorial Arlequín.

Jiménez, A. (2002). *El imposible país de los filósofos: el discurso filosófico y la invención de Costa Rica*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Sojo, C. (2010). *Igualitarios: la construcción social de la desigualdad en Costa Rica*. Master Litho: PNUD.