

*“Investigación e intervención educativa.
Algunas reflexiones y experiencias”*

ISSN: 2992-7927



REVISTA MEXICANA **de INVESTIGACIÓN e INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

VOLUMEN 1

NÚMERO 1

ENERO - ABRIL - 2022





CONSEJO EDITORIAL

ISSN: 2992-7927

Director (a)

Dr. C. Maritza Librada Cáceres Mesa,
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Editor

Dr. C. Jorge Luis León González,
Profesor Investigador. Universidad Pablo Latapí Sarre

Junta Editorial

Dr. C. Gesabeth Muñoz-Herrera, Universidad
Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Dr. C. Edgar Ricardo Hernández-Romo,
Universidad Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Dr. C. Salvador Baltazar-Robles,
Universidad Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Dr. C. Manuel Díaz-Camargo,
Universidad Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Dr. C. Teresa Olivares-Omaña,
Universidad Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Dr. C. Julia Medrano-Hernández,
Universidad Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Dr. C. Francisco Sánchez-Islas,
Universidad Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Dr. C. César Gómez-Cruz,
Universidad Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Editores Asociados

Dr. C. Javier Moreno-Tapia,
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Dr. C. Alina Rodríguez-Morales,
Universidad de Guayaquil, Ecuador

Dr. C. Héctor Tecumshé-Mojica-Zárate,
Universidad de La Sierra, México

Dr. C. Farshid Hadi, Islamic Azad
University, Irán

Dr. C. Marta Linares-Manrique,
Universidad de Granada, España

Dr. C. Juan Alfredo Tuesta-Panduro,
Universidad Privada del Norte, Perú

Dr. C. Raúl López-Fernández,
Universidad Bolivariana, Ecuador

Dr. C. Karla Salazar-Serna,
Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Dr. C. Rolando Medina-Peña,
Universidad Metropolitana, Ecuador

Dr. C. Lázaro Dibut-Toledo,
Universidad del Golfo de California, México

Dr. C. Fernando Carlos Agüero-Contreras,
Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Luisa Morales-Maure,
Universidad de Panamá, Panamá

Dr. C. Noemí Suárez-Monzón,
Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador

Dr. C. Enrique Eudaldo Espinoza-Freire,
Universidad Técnica de Machala, Ecuador

Dr. C. Raúl Rodríguez-Muñoz,
Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Adalia Liset Rojas-Valladares,
Universidad Metropolitana, Ecuador

Dr. C. Daniel Linares-Girela,
Universidad de Granada, España

Dr. C. Samuel Sánchez-Gálvez,
Universidad de Guayaquil, Ecuador

Enrique Alejandro Barbachán-Ruales,
Universidad Nacional de Educación
"Enrique Guzmán y Valle", Perú

Corrección, diseño y soporte informático

Dr. C. Jorge Luis León-González,
Profesor Investigador. Universidad Pablo Latapí Sarre

Dis. Yunisley Bruno-Díaz,
Consultor Independiente, Cuba

Ing. Juan Gabriel Téllez-Islas,
Universidad Colegio Pablo Latapí Sarre, México

ÍNDICE

Editorial	4
Jorge Luis León-González	
01 ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LAS REFORMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO Y EL PAPEL DEL DOCENTE	6
Alma Griselda Gómez-Ortega, Maritza Librada Cáceres-Mesa	
02 INFLUENCIA DE LA CASA DEL CUENTO HACIA LA COMUNIDAD REPARTO ZAYAS	14
Claudia Hernández-Santana, Roxana Riverón-Rodríguez	
03 LA MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE DE LENGUAS MEDIANTE JUEGOS RELACIONADOS CON EL MEDIOAMBIENTE	19
Julio César La Rosa-Ponce	
04 ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO DURANTE LA PANDEMIA POR EL COVID-19	25
Verónica Rocío Castro-García, Maritza Librada Cáceres-Mesa	
05 ROLE-PLAY ACTIVITIES TO FOSTER SPEAKING SKILLS IN THE TEACHING OF ENGLISH AT CIENFUEGOS UNIVERSITY LANGUAGES CENTER	33
Lázaro Adel Heredia-Gómez	
06 CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS DE LA INFECCIÓN DEL TRACTO URINARIO EN NIÑOS HOSPITALIZADOS EN EL HOSPITAL PEDIÁTRICO DOCENTE DE CIENFUEGOS	39
Claudia Katherine López-Palmero, Aymahara Gómez-Morejón, María Felicia Casanova-González, Ortelio Chaviano-Mendoza	
07 FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA PSICOPEDAGÓGICA DE PROFESIONALES PARA EL DESARROLLO SOCIAL	53
Aurora García-Gutiérrez, Emma Medina-Carballosa, Roxanne Mastrapa-García	
Normas	61



Dr.C. Jorge Luis León González

E-mail: joshuamashiaj92@gmail.com¹

¹ Profesor Investigador. Universidad Pablo Latapí Sarre

La investigación educativa desempeña un papel muy importante para la resolución de los problemas y desafíos que existen en los diferentes contextos sociales, en el cumplimiento de las políticas educativas y para lograr el perfeccionamiento de los sistemas educativos.

En el contexto educativo la investigación y la intervención son procesos interrelacionados que no coexisten de forma separada, pues no se puede investigar sin intervenir y a la vez no se puede intervenir sin obtener una transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.


La Universidad Pablo Latapí Sarre, tiene el gusto de presentarle a la comunidad científica y académica de México y el mundo la Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa. La revista es una publicación científica arbitrada que tiene el objetivo de contribuir al desarrollo de las ciencias de la educación en instituciones educativas de educación superior: nacionales, latinoamericanas y del mundo.

Cuenta con una frecuencia cuatrimestral y se publica en los meses de abril, agosto y diciembre. Los artículos que publica son inéditos, de corte teórico y/o empírico, que abordan la problemática educativa de manera interdisciplinaria.

La revista divulga sus contribuciones a partir de la filosofía de Acceso Abierto (Open Access), donde el conocimiento es libre tanto en su difusión como en su acceso. Asimismo, provee ingreso libre e inmediato a su contenido bajo el principio de hacer disponible, gratuitamente, la investigación y fomentar el intercambio de conocimiento de manera global.

El consejo editorial de la Revista para la selección de los artículos que publica, se apoya en el método de Revisión por Pares Abierta (Open Peer Review). Todo ello, en función de garantizar la calidad de su contenido. La intención y el esfuerzo del consejo editorial es convertir esta publicación en referencia obligada de investigadores y docentes que deseen elevar su nivel científico en las ciencias de la educación.

01



ALGUNAS CARACTERISTICAS
DE LAS REFORMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO Y
EL PAPEL DEL DOCENTE

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS

DE LAS REFORMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO Y EL PAPEL DEL DOCENTE

SOME CHARACTERISTICS OF THE REFORMS OF THE MEXICAN EDUCATIONAL SYSTEM AND THE ROLE OF THE TEACHER

Alma Griselda Gómez-Ortega¹

E-mail: almagomezhk@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9050-2017>

Maritza Librada Cáceres-Mesa²

E-mail: mcaceres_mesa@yahoo.com

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

¹ Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

² Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Gómez-Ortega, A. G., & Cáceres-Mesa, M. L. (2022). Algunas características de las reformas del sistema educativo mexicano y el papel del docente. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(1), 5-13.

RESUMEN

Se consideran algunas consideraciones del alcance de las reformas educativas en el currículo mexicano y en particular se hace mención de la normativa que regula la toma de decisiones académicas por parte de los docentes. Se precisa cómo México se ha caracterizado por recibir reformas de manera vertical, "de arriba hacia abajo", en las que no hay una participación activa de los docentes de los diferentes niveles educativos, los cuales han sido invisibilizados y requieren de un proceso formativo, para trascender en la formación de los estudiantes. Se rescatan los principios orientaciones pedagógicas establecidos en la Nueva Escuela Mexicana, como líneas de acción, y los fundamentos que reivindican el papel del cuerpo docente, los cuales guían la toma de decisiones académicas, en función de los desafíos sociales que enfrenta el currículo.

Palabras clave:

Reforma educativa, organización curricular, Nueva Escuela Mexicana, papel del docente.

ABSTRACT

Some considerations of the scope of educational reforms in the Mexican curriculum are considered and in particular mention is made of the regulations that regulate academic decision-making by teachers. It is specified how Mexico has been characterized by receiving reforms vertically, "from top to bottom", in which there is no active participation of teachers of the different educational levels, which have been made invisible and require a training process, to transcend in the formation of students. The pedagogical orientation principles established in the New Mexican School are rescued, as lines of action, and the foundations that claim the role of the teaching body, which guide academic decision-making, based on the social challenges facing the curriculum.

Keywords:

Educational reform, curricular organization, New Mexican School, role of teachers.

INTRODUCCIÓN

Hablar de la caracterización actual del sistema educativo mexicano, ¿puede identificarse con la analogía de si vemos el vaso medio vacío o medio lleno; es decir, nuestro optimismo o pesimismo determinará nuestra respuesta?, y es que dicho sistema educativo en México, en lo que a reformas educativas se refiere, no dista del resto del continente, ni del mundo, pues como menciona el Delgado (2019), en sus reflexiones precisa que hay demasiadas reformas de carácter educativo y detrás de ellas hay estrictamente agendas políticas, que utilizan la reforma para lograr determinados resultados externos a la materia educativa, donde el sistema educativo en México, también se ha caracterizado por recibir reformas de manera vertical, “de arriba hacia abajo”, con un fracaso inminente en los hechos y un éxito arrollador en el discurso político.

Actualmente, considero que en ese intento de superar las relaciones de dominación vertical, se establece un decreto en el Diario Oficial de la Federación (DOF) del 6 de julio de 2020 por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2020); en la transición hacia lo que nombra como la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que, conforme a la Ley General de Educación, tendrá entre sus objetivos: el desarrollo humano integral del educando e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad.

Dicho acuerdo es muy enfático al mencionar, que la finalidad del PSE 2020-2024 es contribuir a un nuevo modelo de desarrollo basado en el bienestar de las personas, a partir de garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación como catalizador para el logro de un desarrollo nacional sostenible, donde para atajar las causas de raíz será necesario fortalecer la colaboración con el sector productivo y el vínculo entre la educación, la ciencia y la tecnología, así como alcanzar un equilibrio en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, a fin de que la niñez y la juventud adopten estilos de vida saludables y sostenibles con compromiso social.

El objetivo de éste Gobierno, que se autonombra como la **Cuarta Transformación**, es que todas y todos vivamos en un entorno de bienestar, con un desarrollo humano integral, lo que hace necesario garantizar una educación obligatoria de calidad con pertinencia y relevancia, como derecho humano fundamental, con carácter universal, inclusivo, público, gratuito y laico.

En el tercero de los seis objetivos prioritarios, el PSE plantea **“revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio”, pues tiene como uno de los problemas públicos: que “el personal docente, directivo y de supervisión no cuenta con el reconocimiento, la formación ni el apoyo necesarios para consolidarse**

como agentes fundamentales del proceso educativo y de la transformación social”. En estos breves párrafos empiezo a vislumbrar cómo están inmersas las Reformas en mi problema de investigación, cuando hablan de educación integral, desarrollo humano integral y revalorización docente.

Atinadamente se menciona que el enfoque del gobierno anterior, gradualmente centró la política educativa en el aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes, pero no contempló que el derecho a una educación de calidad para las y los estudiantes debe ineludiblemente apuntarse en el derecho a una formación de calidad para el personal docente; y agregan que es injusto esperar que la organización curricular del plan de estudios, por más moderno y pertinente que sea, funcione si la formación inicial y continua de las maestras y maestros, no permite desarrollar los conocimientos, habilidades y valores indispensables para garantizar su exitosa implementación en el aula... Adicionalmente, **“la expectativa de que el personal docente responda a exigencias cada vez más complejas y numerosas, como el desarrollo de habilidades socioemocionales”** (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2020) y ¿qué implica entonces la formación de calidad para los docentes?, ¿qué implica entonces, el desarrollo humano integral de los docentes?

Lo anterior se evidencia en una de las reflexiones de Delgado (2019), cuando refiere que **“para hablar de reforma educativa de una manera positiva y digna, habría que colocar a la cabeza de la reforma el amor por la enseñanza, el compromiso de los docentes con sus alumnos y de ahí hacia arriba”** ;, y dado que no todos los docentes manifiestan **“amor por la enseñanza y compromiso para con sus alumnos”**, ¿de dónde partir para favorecer el tan mentado cambio en la calidad educativa, cuando se ve al docente como uno de los agentes clave para la transformación?

Se intenta abonar a esa transformación con los fundamentos establecidos en el PSE, los principios y orientaciones pedagógicas de la NEM y la Ley General de Educación (México. Secretaría de Educación Pública, 2019); se pretenden encontrar los procesos que transgredan a esa dominación a la que se aludió anteriormente. Por lo que se refiere a la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el documento: **“La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Principios y orientaciones pedagógicas”**; esta institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad de las y los mexicanos, establece condiciones para construir la NEM, descritas como líneas de acción permanentes y la primera es justo la revalorización del magisterio, para lo cual, se considera mejorar los programas y procesos de desarrollo profesional de los maestros en servicio; se reformar los esquemas de actualización y capacitación para transformarlos en ofertas que recuperan verdaderamente las preocupaciones

pedagógicas cotidianas y las necesidades prácticas de las maestras y los maestros; consideran también, mecanismos de estímulo y reconocimiento; mejores condiciones laborales e incremento salarial; así como el adecuado acompañamiento a las maestras y los maestros durante su proceso de retiro.

En síntesis, la Secretaría de Educación Pública (2019), define a la revalorización como *“la reivindicación del papel del cuerpo docente como garante de la comprensión, conservación y transmisión del conocimiento, la ciencia y los mejores valores de una sociedad compleja, en permanente cambio e inmersa en crecientes niveles de incertidumbre. La revalorización no puede llevarse a cabo sin que la acompañen transformaciones profundas en la atracción de talento, la formación inicial, el desarrollo profesional y la culminación de la carrera docente”*.

La NEM se fundamenta en 8 principios: fomentar la identidad con México (amor a la Patria), responsabilidad ciudadana (respeto a los valores cívicos y esenciales, reconociendo derechos humanos y deberes), la honestidad (parte fundamental del comportamiento para la relación sana entre los ciudadanos), participación en la transformación de la sociedad (la superación de uno mismo como base de la transformación social), respeto de la dignidad humana (educación desde el humanismo contribuyendo al desarrollo integral), promoción de la interculturalidad (perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros), promoción de la cultura de la paz (diálogos constructivos y solidarios que permitan resolver conflictos sin violencia) y el respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente.

En lo que se refiere al Decreto del Diario Oficial de la Federación (DOF) (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2019). Decreto por el que se expide la “Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa”; Enfatiza la necesidad del “desarrollo humano integral”, sobre todo, en el Título Segundo. De la nueva escuela mexicana:

Capítulo I. De la función de la nueva escuela mexicana:

Artículo 11. El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad.

Artículo 12. En la prestación de los servicios educativos se impulsará el desarrollo humano integral para:

I. Contribuir a la formación del pensamiento crítico, a la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo;

II. Propiciar un diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología y la innovación como factores del bienestar y la transformación social;

III. Fortalecer el tejido social para evitar la corrupción, a través del fomento de la honestidad y la integridad, además de proteger la naturaleza, impulsar el desarrollo en lo social, ambiental, económico, así como favorecer la generación de capacidades productivas y fomentar una justa distribución del ingreso;

Artículo 13. Se fomentará en las personas una educación basada en:

II. La responsabilidad ciudadana, sustentada en valores como la honestidad, la justicia, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, entre otros;

III. La participación activa en la transformación de la sociedad, al emplear el pensamiento crítico a partir del análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica, el humanismo y la argumentación para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político, y

IV. El respeto y cuidado al medio ambiente, con la constante orientación hacia la sostenibilidad, con el fin de comprender y asimilar la interrelación con la naturaleza y de los temas sociales, ambientales y económicos, así como su responsabilidad para la ejecución de acciones que garanticen su preservación y promuevan estilos de vida sostenibles.

Artículo 14. Para el cumplimiento de los fines y criterios de la educación conforme a lo dispuesto en este Capítulo, la Secretaría promoverá un Acuerdo Educativo Nacional que considerará las siguientes acciones:

I. Concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación;

II. Reconocer a las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos como sujetos de la educación, prioridad del Sistema Educativo Nacional y destinatarios finales de las acciones del Estado en la materia;

III. Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica.

Capítulo II. De los fines de la educación.

Artículo 15. La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, persigue los siguientes fines:

I. Contribuir al desarrollo integral y permanente de los educandos, para que ejerzan de manera plena sus capacidades, a través de la mejora continua del Sistema Educativo Nacional;

II. Promover el respeto irrestricto de la dignidad humana, como valor fundamental e inalterable de la persona y de la sociedad, a partir de una formación humanista que contribuya a la mejor convivencia social en un marco de respeto por los derechos de todas las personas y la integridad de las familias, el aprecio por la diversidad y la corresponsabilidad con el interés general;

III. Inculcar el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, y promover el conocimiento, respeto, disfrute y ejercicio de todos los derechos, con el mismo trato y oportunidades para las personas;

IX. Fomentar la honestidad, el civismo y los valores necesarios para transformar la vida pública del país, y

X. Todos aquellos que contribuyan al bienestar y desarrollo del país.

Capítulo III. De los criterios de la educación:

Artículo 16. La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia, sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres, así como personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, debiendo implementar políticas públicas orientadas a garantizar la transversalidad de estos criterios en los tres órdenes de gobierno.

Además, responderá a los siguientes criterios:

III.mSerá humanista, al fomentar el aprecio y respeto por la dignidad de las personas, sustentado en los ideales de fraternidad e igualdad de derechos, promoviendo el mejoramiento de la convivencia humana y evitando cualquier tipo de privilegio de razas, religión, grupos, sexo o de personas;

V.mInculcará los conceptos y principios de las ciencias ambientales, el desarrollo sostenible, la prevención y combate a los efectos del cambio climático, la reducción del riesgo de desastres, la biodiversidad, el consumo sostenible y la resiliencia; así como la generación de conciencia y la adquisición de los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para forjar un futuro sostenible, como elementos básicos para el desenvolvimiento armónico e integral de la persona y la sociedad;

IX. Será integral porque educará para la vida y estará enfocada a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas

que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social, y

X. Será de excelencia, orientada al mejoramiento permanente de los procesos formativos que propicien el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico, así como el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.

Capítulo IV. De la orientación integral:

Artículo 17. La orientación integral en la nueva escuela mexicana comprende la formación para la vida de los educandos, así como los contenidos de los planes y programas de estudio, la vinculación de la escuela con la comunidad y la adecuada formación de las maestras y maestros en los procesos de enseñanza aprendizaje, acorde con este criterio.

Artículo 18. La orientación integral, en la formación de la mexicana y el mexicano dentro del Sistema Educativo Nacional, considerará lo siguiente:

V. El pensamiento filosófico, histórico y humanístico;

VI. Las habilidades socioemocionales, como el desarrollo de la imaginación y la creatividad de contenidos y formas; el respeto por los otros; la colaboración y el trabajo en equipo; la comunicación; el aprendizaje informal; la productividad; capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad; trabajo en red y empatía; gestión y organización;

VII. El pensamiento crítico, como una capacidad de identificar, analizar, cuestionar y valorar fenómenos, información, acciones e ideas, así como tomar una posición frente a los hechos y procesos para solucionar distintos problemas de la realidad;

XI. Los valores para la responsabilidad ciudadana y social, como el respeto por los otros, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la honradez, la gratitud y la participación democrática con base a una educación cívica.

Artículo 20. Las maestras y los maestros acompañarán a los educandos en sus trayectorias formativas en los distintos tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, propiciando la construcción de aprendizajes interculturales, tecnológicos, científicos, humanísticos, sociales, biológicos, comunitarios y plurilingües, para acercarlos a la realidad, a efecto de interpretarla y participar en su transformación positiva.

Capítulo VII. De la educación humanista:

Artículo 59. En la educación que imparta el Estado se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza.

Capítulo X. Del educando como prioridad en el Sistema Educativo Nacional:

Artículo 72. Los educandos son los sujetos más valiosos de la educación con pleno derecho a desarrollar todas sus potencialidades de forma activa, transformadora y autónoma.

Como parte del proceso educativo, los educandos tendrán derecho a:

Recibir una educación de excelencia;

III. Recibir una orientación integral como elemento para el pleno desarrollo de su personalidad;

VI. Tener un docente frente a grupo que contribuya al logro de su aprendizaje y desarrollo integral;

Artículo 74. Las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, promoverán la cultura de la paz y no violencia para generar una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas y de los derechos humanos. Para cumplir con lo establecido en este artículo, se llevarán a cabo, entre otras, las siguientes acciones:

Diseñar y aplicar estrategias educativas que generen ambientes basados en una cultura de la paz, para fortalecer la cohesión comunitaria y una convivencia democrática;

Incluir en la formación docente contenidos y prácticas relacionados con la cultura de la paz y la resolución pacífica de conflictos;

Título Cuarto. De la revalorización de las maestras y los maestros. Capítulo I. Del magisterio como agente fundamental en el proceso educativo:

Artículo 90. Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. La revalorización de las maestras y maestros persigue los siguientes fines:

Priorizar su labor para el logro de metas y objetivos centrados en el aprendizaje de los educandos;

Fortalecer su desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización;

III. Fomentar el respeto a la labor docente y a su persona por parte de las autoridades educativas, de los educandos, madres y padres de familia o tutores y sociedad en general; así como fortalecer su liderazgo en la comunidad;

IV. Reconocer su experiencia, así como su vinculación y compromiso con la comunidad y el entorno donde labora, para proponer soluciones de acuerdo a su contexto educativo;

V. Priorizar su labor pedagógica y el máximo logro de aprendizaje de los educandos sobre la carga administrativa;

VI. Promover su formación, capacitación y actualización de acuerdo con su evaluación diagnóstica y en el ámbito donde desarrolla su labor;

VII. Impulsar su capacidad para la toma de decisiones cotidianas respecto a la planeación educativa;

VIII. Otorgar, en términos de las disposiciones aplicables, un salario profesional digno, que permita a las maestras y los maestros de los planteles del Estado alcanzar un nivel de vida decoroso para ellos y su familia; arraigarse en las comunidades en las que trabajan y disfrutar de vivienda digna; así como disponer del tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y realizar actividades destinadas a su desarrollo personal y profesional, y

IX. Respetar sus derechos reconocidos en las disposiciones legales aplicables.

Artículo 92. Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema integral de formación, capacitación y actualización, para que las maestras y los maestros ejerzan su derecho de acceder a éste, en términos de lo que determine la ley en materia de mejora continua de la educación.

Si bien, se ha escrito sobre el discurso y lo lejano que está de lo la realidad cotidiana, está justificado que se requiere un trabajo holístico para que los principios, condiciones, decretos mencionados se vean reflejados en cada Docente y durante su práctica diaria. El ejercicio del humanismo, el profesor como garantía de los mejores valores, sí, requiere una transformación profunda, completa; y la historia nos ha enseñado, que no basta con decretar y mejorar condiciones de vida únicamente de manera externa, se requiere un trabajo interior que no es otra cosa, que la profesionalización espiritual; no se puede hablar de desarrollo integral u holístico dejando fuera el aspecto espiritual, porque entonces no es integral ni holística, ni filosófica, ni humanista. A propósito, el documento: La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas, dice: en la NEM la superación de uno mismo es base de la transformación de la sociedad (México. Secretaría de Educación Pública, 2019).

Se debe agregar, que pese al ideal planteado para el sistema educativo, es complicado mantenerse optimista, cuando ineludiblemente, cada párrafo que leemos es inherente al abanico de variables tan contundentes y frías, que influyen de manera determinante y que certeramente son presentadas por Backhoff (2018), como la afirmación de que “la gran deficiencia que tiene la educación de México tiene que ver con los bajos resultados de aprendizaje” (p 35) y cómo estos resultados se ven influidos al considerar que únicamente “el 22.6% de la población no es pobre ni vulnerable” (México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018, p.37) ¡solo el 22.6%!; también el hecho de que “los recursos escolares en México todavía son escasos y no se distribuyen bajo

un principio de equidad” (México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación 2017, p.43), sumado a esto no es de extrañarse que, según Backhoff (2018), requiera que “una de cada 100 escuelas no cuenta con aulas para impartir clases... De acuerdo con el INEE (2017), en cerca de 40% de las escuelas se observan problemas de goteras o filtraciones de agua, o bien fisuras o cuarteaduras graves en techos, muros o pisos. De acuerdo con el INEE (2017), las escuelas a las que asisten alumnos de contextos socioeconómicos menos favorecidos –como las indígenas, las comunitarias, las telesecundarias y los telebachilleratos– cuentan con una menor infraestructura y ésta es de menor calidad”. (p.44)

El Sistema Educativo Nacional (SEN), reconoce que los docentes representan el componente más importante, pero este componente requiere bastantes más armas para lograr objetivos tan desafiantes de aprendizaje, entre ellos, según Backhoff (2018), se precisa que *“una organización escolar eficiente; un clima escolar adecuado; un ambiente propicio para el aprendizaje, así como infraestructura, equipamiento y materiales educativos funcionales y adecuados. Si bien todos estos elementos son importantes, también lo es que, aun contando con ellos, es imposible que los estudiantes logren resultados de aprendizaje satisfactorios sin profesores bien formados. A pesar de la importancia de los docentes, hay muy pocos estudios nacionales e internacionales que los puedan caracterizar”*. (p.45)

Dejemos de centrar esfuerzos en intentar caracterizar a los maestros en estos estudios nacionales e internacionales solo con base en su *“sexo, edad, escolaridad, preparación, empleo y experiencia laboral, tamaño de las escuelas y las clases y cumplimiento de la normatividad: desempeño pedagógico, retardo y ausentismo escolar”* (Backhoff, 2018, p. 46)...abramos el abanico y vayamos más allá, caractericemos a los maestros desde la relevancia que le otorgan a su desarrollo espiritual y analicemos si hay impacto significativo en su salud y en sus prácticas. Este aspecto fundamental de la espiritualidad pasa desapercibido todo el tiempo.

Sin duda las políticas públicas, impactan en el éxito de cualquier sistema, porque todo análisis sociológico de la educación, implica un análisis general de la sociedad, y refiere a 4 instituciones como las más importantes en el siguiente orden: economía, trabajo, estado y familia; no convierte al alumno en la única variable relevante para entender los resultados de la escuela, ni tampoco recurrir exclusivamente a variables sociológicas externas a la escuela, sino que estudia la articulación entre la escuela y la sociedad global (o las principales instituciones y organizaciones de ésta); en este sentido Marx, Durkheim y Weber independientemente de la corriente a la que se adscriben dentro de sus categorías abordan inevitablemente las instituciones mencionadas y aunque la sociología es definida, según la orientación teórica del autor,

tienen un diálogo constante con otras ciencias como la antropología, psicología, filosofía, antropología...por tanto, la validez ya sea de corriente Marxista, Funcionalista o histórico estructural es constante; es inevitable a lo largo de la historia hablar y seguir hablando sobre la lucha de clases, sobre conciencia colectiva y sobre el individuo y sus acciones.

No podemos dejar de hablar de filosofía y de conciencia colectiva. Está claro que los resultados de aprendizaje están muy ligados a las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes. Así, los resultados de aprendizaje más altos se observan en estudiantes pertenecientes a clases sociales privilegiadas; lo contrario sucede con los alumnos que provienen de contextos deprimidos social y económicamente (Backhoff, 2018). El cómo pensamos la escuela, coloca al sujeto como transformador de su realidad, como miembro pasivo de la sociedad o como actor del que se rescata la subjetividad de su acción social. La escuela es el encuentro cara a cara con el otro para pensar en qué mundo queremos vivir; y aunque se reforma la educación pública en todo el mundo por razones económicas y culturales nos estamos enfrentando al futuro sin cambiar un paradigma de fondo: reformar la educación pública por razones éticas.

Considerar todos estos aspectos, no solo nos permite ver de manera un poco más clara el enorme desafío al que se enfrenta el Sistema Educativo, sino que clarifica una de las reflexiones del Delgado (2019), cuando se refiere a las reformas educativas como “un terreno pantanoso” y cuando alude a que una “reforma profunda de la educación implicaría una reforma del pensamiento y de la enseñanza” y agrega: *“La educación que tenemos no satisface las necesidades básicas de los seres humanos, la educación debe dar el marco necesario para encontrar la respuesta a las preguntas fundamentales del ser humano: quiénes somos, preguntas por la belleza, pertenencia, por la identidad, cual es nuestra identidad, nuestra función... recolocar al maestro en el centro de una búsqueda existencial de las personas, de una reconstrucción de las relaciones de vida: son elementos fundamentales de la reforma educativa que necesitamos. Reinención de la educación ¿Qué deberíamos hacer para reinventar la educación?”*

Primero, sin duda me atrevo a decir, que es imperativo trabajar en la revalorización docente, pero más que como una serie de beneficios materiales, enfocarla a un proceso que lleva al docente a estar convencido de la relevancia de su tarea, comprendiendo su propósito por medio del pensamiento filosófico, auto percibiéndose como la reserva moral de la sociedad, expandiendo su conciencia y volviéndose más humano siempre encaminado al auto perfeccionamiento; porque si no olvidamos que la participación docente en los procesos de reforma educativa no solo son inherentes a la reforma curricular, sino a esa reinención real de la educación; la participación

del docente y el éxito de su participación dependerá de su sentir, en el más amplio sentido de la palabra e incluso estará influenciado por la respuesta a la pregunta que hace Barriga (2014): *“¿Los docentes se asumen como empleados o como profesionistas?”* La reforma también implica el lograr que el docente tome el currículo como una posibilidad de cambio; no solamente cambiar contenidos o reordenar asignaturas, sino asumir otra visión del trabajo que se realiza con los estudiantes.

La reforma educativa del 2013, que antecedió a la NEM, ha sido probablemente la más agresiva hacia el Gremio magisterial, donde al no cumplirse los criterios mínimos de evaluación el docente sería separado de su cargo. Con la NEM, se plantea la revalorización docente como una problemática que requiere atención constante, con todos los principios ya mencionados; asociada además a mi interés de seleccionar el Nivel Preescolar, para la investigación sobre: Espiritualidad, salud y revalorización docente.

Con la NEM, cuando empezaba a sensibilizarse nuevamente sobre la relevancia del docente simultáneo al aseguramiento de su plaza, donde ya no será sometido a una evaluación para separarlo de su cargo, sino como instrumento de mejora, le proporciona al gremio magisterial cierta tranquilidad; después de una evaluación punitiva que provocó grandes niveles de estrés e impotencia, aparece una pandemia mundial que coloca nuevamente al docente frente a una ola de sentimientos no favorables.

Desde mi función como Psicóloga orientadora para la Educación Especial, estoy convencida de que los docentes son actores sociales, son representantes y fieles guerreros de la esperanza de un futuro mejor para muchos niños, su función no se limita a ser empleados públicos; son revolucionarios, son sobrevivientes imprescindibles de tantas reformas escritas y absolutamente necesarios para lograr las transformaciones profundas que se mencionan en la NEM, para lo que en efecto, se requiere de la revalorización docente, pero revalorización docente no es sinónimo de mejorar condiciones laborales y salariales, por tanto, para participar en los procesos de reforma que culminen en cambios relevantes para el país, hay que movilizar el desarrollo integral del docente a través de la ciencia y filosofía poniendo al centro la profesionalización espiritual; esa reforma de pensamiento a la que alude Delgado (2019), no puede darse sin un ejercicio filosófico que mire al humano desde todos sus componentes, por más complejos que sean; para entonces sí, hablar de educación integral, pero de educación integral desde la formación docente. En esa humildad cognoscitiva, el mundo académico/la comunidad científica merece darse la oportunidad de ampliar su visión y dejar de segregar e ignorar el área espiritual, lo cual refieren Barriga & Espinosa (2001), cuando precisan que *“mientras no se busque otro modo de elaborar las reformas, en el que se construya un mecanismo donde los docentes participen*

de otra forma en la formulación de los diagnósticos de la educación, y en ese contexto construyan paulatinamente algunos elementos de la reforma, éstas solo formarán parte de la estrategia de un grupo de especialistas y políticos de la educación. El reto, en este caso, consiste en la forma en la cual se logran dar al docente los elementos centrales de la reforma, darle el aula como única forma para que esta se convierta en realidad. Un reto que adquiere complejidad por la dificultad de establecer un mecanismo eficiente que permita que cada docente la asuma, lo que significa que la haga propia”.

Ese “pensamiento dialéctico-crítico” de “volver a pensar que la didáctica es ante todo una disciplina: conceptual, social y humanista que nos proporciona los fundamentos para pensar en crear en condiciones y situaciones didácticas para encontrarnos con nuestros estudiantes” definitivamente, requiere más que solo conocimientos del área académica.

CONCLUSIONES

Expuesto lo anterior y entre muchas otras problemáticas, la figura Docente se erige desde la Nueva política Educativa como un actor del cambio social, pero, indudablemente, hace falta mucho más que un Decreto que considera mejorar las condiciones económicas y laborales, es necesario ubicar el origen y no el síntoma; de ahí el interés de colocar la dimensión humana del docente como variable fundamental de su revalorización.

Es entonces, que se hace ineludible dar una definición de la educación distinta, no ya solo en lo que representará a nivel económico, sino definir a la educación ampliamente en términos del desarrollo humano, pues después de varias décadas de intentos reiterados de reformas educativas, los resultados son de dudosa consecución del objetivo fundamental de la educación: el aprendizaje y la formación integral de la persona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Backhoff Escudero, E. (2018). Breve caracterización del Sistema Educativo Mexicano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 35-52.
- Barriga, A. (2014). Curriculum y Educación [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lqkwqVzx-jw0>
- Barriga, A., & Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, 17-41.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5596202

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). *Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

Delgado, C. (2019). *Las Reformas Educativas para América Latina en el siglo XXI*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=S1uHSGbFCoc>

México. Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas. <http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

02

INFLUENCIA

**DE LA CASA DEL CUENTO HACIA LA COMUNIDAD REPARTO
ZAYAS**

INFLUENCIA

DE LA CASA DEL CUENTO HACIA LA COMUNIDAD REPARTO ZAYAS

INFLUENCE OF THE HOUSE OF THE TALE ON THE COMMUNITY REPARTO ZAYAS

Claudia Hernández-Santana¹

E-mail: claudiahs@uho.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9512-2726>

Roxana Riverón-Rodríguez¹

E-mail: rrivero@citmahol.gob.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4650-7363>

¹ Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya." Cuba

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Hernández-Santana, C., & Riverón-Rodríguez, R. (2022). Influencia de la Casa del Cuento hacia la Comunidad Reparto Zayas. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(1), 14-18.

RESUMEN

La investigación "Influencia de la Casa del Cuento hacia la Comunidad Reparto Zayas", versa sobre la influencia de la Institución Casa del Cuento en la recreación, animación y promoción de la Comunidad Reparto Zayas y la propuesta de acciones para mitigar esta problemática. Su objetivo principal es diagnosticar la influencia de la Institución Casa del Cuento en la recreación, animación y promoción de la Comunidad Reparto Zayas. En el territorio, los estudios que abordan la temática son escasos, cuestión que llevó a sustentar la investigación con basamentos teóricos sobre gestión, promoción, animación y recreación artística y cultural.

Palabras clave:

Recreación, animación, promoción.

ABSTRACT

The research "Influence of the Story House on the Zayas Reparto Community", deals with the impact of the Casa del Cuento Institution in the recreation, animation and promotion of the Zayas Reparto Community and the proposal of actions to mitigate this problem. Its main objective is to diagnose the impact of the Casa del Cuento Institution in the recreation, animation and promotion of the Reparto Zayas Community. In the territory, the studies that address the subject are scarce, an issue that led to support research with theoretical foundations on management, promotion, animation and artistic and cultural recreation.

Keywords:

Recreation, animation, promotion.

INTRODUCCIÓN

Resulta de mucho interés recordar que desde 1959 en los inicios de nuestra Revolución se aplicó la Política Cultural de Cuba con el objetivo de estimular a la población a vincularse a cualquier rama de la cultura donde crear, apreciar y consumir arte fue un derecho de todos los ciudadanos cubanos. La Política Cultural permitió engrandecer la cultura nacional como parte del patrimonio.

En el discurso dado por Fidel Castro el 30 de junio de 1961, *Palabras a los Intelectuales*, quedo constituido el punto de partida del diseño y aplicación de La Política Cultural de la Revolución Cubana, donde los principios consistieron en:

- La reafirmación y desarrollo de la identidad nacional y la vocación universal y profundamente latinoamericana y caribeña de la cultura nacional.
- La conservación y difusión del patrimonio cultural.
- El reconocimiento a la diversidad cultural.
- El fomento y estímulo a la creación artística y literaria.
- El respeto y apoyo al protagonismo y creatividad de las comunidades en la conducción de sus procesos socioculturales.
- El reconocimiento al papel de la cultura en el impulso y orientación de los procesos socioeconómicos.

Se decidió escoger El Reparto Zayas para la realización de este estudio porque se encuentra desprovisto de un Centro Cultural que no sea la Casa del Cuento, por lo tanto, esta constituye la mayor atracción con respecto a la promoción, animación y recreación de la comunidad.

Aunque la estrategia de Trabajo Comunitario del Proyecto Palabras al Viento residente en la Casa del Cuento culminó en el 2013 luego del Premio de Cultura Comunitaria a proyecto no institucional y pasa a ser la Casa del Cuento una Sede Cultural esta influye notablemente en la gestión cultural que se realiza en el Reparto Zayas y resulta muy interesante la influencia que este tiene ante dicha institución, no existe la suficiente promoción, animación y recreación de esta hacia la Comunidad. La Casa del Cuento cuenta con Palabras al Viento que constituye un proyecto sustentable y sostenible, con diez años de trabajo sistemático. Ha logrado la formación de un gran público (de todas las edades). Ha avanzado en el mejoramiento de las condiciones del local gracias al apoyo de la Dirección Provincial del Partido Comunista de Cuba de Holguín.

Los artistas que la integran poseen un gran potencial artístico, con una consolidación del estilo y la estética de trabajo que les permiten brindar un producto cultural de calidad. La Casa del Cuento es una Sede Cultural donde reside el Proyecto Palabras al Viento de Narración Oral, es decir solamente cuenta con un talento artístico. Las

constantes giras del grupo Palabras al Viento influyen negativamente en la animación, recreación y promoción de la comunidad en ese espacio de tiempo.

DESARROLLO

Definir la gestión cultural resulta complejo. En principio, y partiendo del significado de las palabras que la forman “gestión” y “cultura” se trataría de administrar determinados recursos, en este caso bien o servicio cultural, con unos objetivos determinados. De manera general, la gestión cultural se relaciona con promover, incentivar, diseñar y realizar proyectos culturales desde cualquier ámbito. Sin embargo, la complejidad de la definición de gestión cultural es obvia ya que, por ejemplo, y respecto al término cultura, resulta difícil ponerse de acuerdo, teniendo connotaciones diferentes dependiendo del país en que nos encontremos y de acuerdo a su evolución conceptual a lo largo del tiempo (Divulgación Dinámica S.L., 2022).

Otros de los conceptos a tratar son el de promoción, animación y recreación. De los cuales se verifica que no son pocos los teóricos que los han definido, a continuación, los citamos:

Según el Diccionario de la Real Academia Española el término promoción es “el conjunto de actividades cuyo objetivo es dar a conocer algo o incrementar sus ventas” por otro lado como “la acción y efecto de promover”.

Por promoción suele entenderse el resultado de la acción de promover, es decir, divulgar, dar a conocer determinado hecho, obra, talento o resultado que resulta insuficientemente conocido por una población o público determinado y para la cual puede ser importante en lo individual o colectivo (Martínez, 2015).

Por animación suele entenderse el resultado de la acción de animar, es decir, infundir “alma”, “ánima”, y por tanto puede identificarse con la capacidad de infundir ánimo, energía y movimiento (Martínez de Morentin, 2005; Rodríguez Cortés, 2015; Quesada Cárdenas, 2019). Por ello, animar significa también hacer activos participantes a los sujetos implicados en los procesos que pretenden animarse (Martínez, 2015).

La animación sociocultural es un *método de intervención* con acciones de práctica social dirigidas a animar, dar vida, poner en relación a los individuos y a la sociedad en general, con una adecuada tecnología y mediante la utilización de instrumentos que potencien el esfuerzo y la participación social y cultural.

La Real Academia de la Lengua Española (2001), define la recreación como: Acción y efecto de recrear. Diversión para alivio del trabajo. *“Por recreación se entiende generalmente la capacidad de disfrute y de esparcimiento físico y/o espiritual que se realiza en el marco del tiempo libre”* (Martínez, 2015, p. 63)

Después de estudiar estos conceptos la autora determina que la promoción, la animación y la recreación de forma general, son actividades que resultan indispensables a la hora de gestionar cualquier proceso. Constituyen una herramienta valiosa para la creación de demandas culturales, la seducción de públicos, el rescate de talentos artísticos y fomentan la calidad de vida de todos los individuos involucrados en dichas actividades.

Caracterización de la institución Casa del Cuento

En las faldas de la Loma de la Cruz, el local yacía inerte. El antiguo camerino del anfiteatro del Cerro Bayado era un basurero. Manos inescrupulosas lo dejaron prácticamente en los cimientos, pero otras creadoras decidieron reconstruirlo y bautizarlo como *La Casita del Cuento*.

Parecía una misión imposible, pero con el ingenio y la dedicación de Fermín López y Yordani Sera, miembros del Centro Provincial de Artes Escénicas el sueño se hizo realidad. El proyecto surge para incentivar el interés por las diferentes manifestaciones artísticas. En este sitio el público ha encontrado un espacio para recrearse y aprender (Rivero & Cuenca, 2010).

El artículo publicado en el semanario *¡ahora!*, de la ciudad de Holguín, describe el surgimiento y la esencia de La Casa del Cuento, sede de la narración oral territorial. El hogar del cuento, la leyenda, los refranes... está ubicado en el Reparto Zayas; limita con la escalinata de la Loma de la Cruz, uno de los espacios que más visitas recibe (Labrada, 2016).

La Casa fue creada en el 2008 como un proyecto de contribuir desde el arte de la oralidad al desarrollo sociocultural de la Comunidad Reparto Zayas de la ciudad de Holguín, se crea además por la necesidad de tener una Sede Cultural para un grupo artístico, cabe mencionar que este local se encontraba en pésimas condiciones que tentaban a la suciedad, delincuencia y deterioro medioambiental de la comunidad, luego de un arduo trabajo y esfuerzo para erradicar dicha problemática los artistas se trazaron una estrategia para cambiar el entorno visual del lugar y comenzaron a realizar acciones socioculturales que permitieran atraer público, usando la promoción, divulgación de sus actividades, pero no se quedaron en la institución, sino que dispersaron su arte por todas las instituciones aledañas como Círculos Infantiles, Escuelas Primarias y La Casa de Abuelo, es aquí donde Alexis Triana, antiguo Director Provincial de Cultura de Holguín aprueba el Proyecto que deviene a través de la inclinación a la narración oral surgida en Holguín (2003-2004) luego de la separación de los miembros del Proyecto Pico de Oro.

La Casa del Cuento consta de un espacio un poco reducido, pero muy bien organizado, posee una sala de lectura, un escenario, una oficina, un baño, una terraza interior, un espacio donde exponen sus premios y un pequeño

almacén. En estos momentos el Proyecto "Palabras al Viento" está formado por 7 artistas: Fermín López quien asume el cargo de Director, Yordani Sera el Promotor Cultural, Caridad Sablón, Yensi Cruz, Rocío, Leinier y Yeriber Pérez además de una Productora, Liné. El grupo ha alcanzado distintos premios debido a la variedad de su repertorio, aunque su arte consiste en la narración oral escénica, todos sus cuentos están muy bien complementados con la danza, la música, el canto, vestuarios muy expresivos, pregones y temas estrechamente relacionados con la actualidad, cuestión que les proporciona mayor audiencia, demanda cultural y distinción.

Diagnóstico y propuesta de acciones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los métodos y técnicas aplicados pudimos realizar el siguiente diagnóstico:

Con las 10 encuestas realizadas se obtuvo que 4 personas de la comunidad visitan La Casa del Cuento muy a menudo pues les gustan las actividades que allí se realizan, 1 la visita casi nunca aunque reconoce que es un espacio acogedor y sus espectáculos poseen un fin didáctico y divertido, 2 de ellos la frecuentan pocas veces pues coinciden en que son trabajadores y ese tiempo lo dedican a las labores del hogar y 3 responden que asisten siempre que hay actividad porque es su manera de recrearse y no hay otra opción en la comunidad.

Por otro lado todos los encuestados responden que las actividades que se efectúan en La Casa del Cuento son de su agrado y satisfacen sus necesidades culturales, aun cuando en ocasiones no asisten a ellas, igualmente están todos de acuerdo en que el proyecto Palabras al Viento ubicado en La Casa del Cuento favorece positivamente a la comunidad, justificando que este influye en el bienestar del Reparto Zayas, en su promoción, recreación y animación por sus espectáculos de calidad y buen gusto que se adapta a todas las edades.

Sin embargo tanto en los entrevistados como los encuestados se refleja una preocupación, a la hora de darnos una sugerencia sobre el proyecto y la institución se basan en que desde que se fundó La Casa del Cuento la comunidad se movilizó totalmente para su mejora y posibilitaron el establecimiento del local, "Palabras al Viento" cumple las expectativas de la comunidad por los mensajes educativos que transmiten a través de sus cuentos, por su estética, por su trabajo pero desde hace un tiempo ha disminuido su frecuencia de presentaciones en La Casa del Cuento, quizás por las giras que hacen, pero ¿Por qué el organismo rector al que pertenecen no convenia con otros proyectos? Así aprovecharían más la dignificación del local y la gestión cultural de la comunidad, expresa una colindante del Centro.

A partir del anterior análisis se diagnostica que existen espacios formalizados en la Sede y ofrecidos a la

comunidad, como son: Espacio Infantil Variado (el primer y tercer domingo de cada mes), Cuentos para el Karma (primer viernes de cada mes) dedicado a los pacientes de Salud Mental y Espacio para adultos (tercer viernes de cada mes). El Reparto de forma general tiene una mirada positiva de la influencia que les proporciona La Casa del Cuento y el proyecto “Palabras al Viento”, pero reclama una complementación de eventos por parte del proyecto y si fuera posible articulados a otras instituciones o grupos artísticos. Por esta razón se formula la siguiente propuesta de acciones (Tabla 1):

Tabla 1. Propuesta de acciones.

Acción	Objetivo	Responsable	Participantes	Fecha
Coordinar con el INDER un plan de la calle	Recreación y animación desde un punto de vista cultural y deportivo de la comunidad	Promotor Cultural de la Casa del Cuento y Activista del INDER	Todo tipo de público	Primer y último sábado de cada mes a las 10:00AM
Activar la Sala de Lectura de la Casa del Cuento	Que la comunidad pueda acceder fácilmente a varios tipos de literatura	Bibliotecaria de la Casa del Cuento	Todo tipo de público	Todos los días
Gestionar con las Escuelas Primarias de la comunidad (Máximo Gómez y Cira María) visitas a la Casa del Cuento y la escalinata de la Loma de la Cruz	Realización de actividades culturales con fines recreativos	Promotor Cultural de la Casa del Cuento	Estudiantes y profesores	Una vez al mes
Realizar talleres con la Cruz Roja	La necesidad que posee la comunidad de conocimientos básicos sobre primeros auxilios en caso de desastres y urgencias médicas.	Promotor Cultural de la Casa del Cuento y Voluntarios de la Cruz Roja	Niños, jóvenes y adultos de la comunidad	Trimestralmente

CONCLUSIONES

La Casa del Cuento conserva una visión positiva frente al Reparto Zayas. Los artistas de Palabras al Viento poseen muy buena preparación artística. Los vecinos de la comunidad solicitan más frecuencias de actividades recreativas en La Casa del Cuento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Divulgación Dinámica S.L (2022). Gestión de Proyectos y Espacios Culturales. <https://divulgaciondinamica.info/pro-mos/master-gestion-de-proyectos-y-espacios-culturales/>
- Martínez Casanova, M. (2015). Introducción a la Gestión Sociocultural para el Desarrollo. Editorial Universitaria Félix Varela.
- Martínez de Morentin, J. I. (2005). ¿Qué son los institutos y los animadores UNESCO? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139072>
- Quesada Cárdenas, E. G. (2019). Promoción y animación de la lectura en contextos no formales de educación. Amoxltli, 2, 18-37.
- Real Academia de la Lengua Española. (2001). Diccionario de la Lengua Española. RAE.
- Rodríguez Cortés, A. B. (2015). Una mirada desde la animación sociocultural a la Campaña de Cultura Aldeana (1934-1938). Lúdica Pedagógica, 1(21), 187-188.

03

LA MOTIVACIÓN

**POR EL APRENDIZAJE DE LENGUAS MEDIANTE JUEGOS
RELACIONADOS CON EL MEDIOAMBIENTE**

LA MOTIVACIÓN

POR EL APRENDIZAJE DE LENGUAS MEDIANTE JUEGOS RELACIONADOS CON EL MEDIOAMBIENTE

ENHANCING MOTIVATION TO LANGUAGE LEARNING THROUGH ENVIRONMENT-RELATED GAMES

Julio César La Rosa-Ponce¹

E-mail: julitinc97@nauta.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8455-5174>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

La Rosa-Ponce, J. C. (2022). La motivación por el aprendizaje de lenguas mediante juegos relacionados con el medioambiente. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(1), 19-24.

RESUMEN

La motivación se conoce como la aspiración de conseguir algo que se desea mucho. En el estudio de una segunda lengua, la motivación desempeña un papel importante porque los alumnos pueden sentirse libres, seguros e inspirados para hablar y estudiar el idioma. Sin embargo, los juegos también pueden inspirar a los alumnos a estudiar idiomas y ofrecerles el beneficio de aprender un idioma mientras se divierten. Por otro lado, los juegos relacionados con el medio ambiente también son bastante beneficiosos para desarrollar un conocimiento medioambiental y valores medioambientales en los alumnos. En este sentido, el objetivo principal de este artículo es aumentar la motivación para el aprendizaje de idiomas a través de juegos relacionados con el medio ambiente en las clases de inglés que apoyan el interés del estudiante y una buena actitud para aprender un nuevo idioma. Para la conformación de esta investigación, se aplicaron varios métodos científicos de diferentes niveles. La propuesta fomenta la motivación al estudio de un nuevo idioma a través de juegos lingüísticos relacionados con el medioambiente. Permite a los alumnos seguir aprendiendo una nueva lengua mientras adquieren valores ambientales. Especialmente, cuando el cuidado del medio ambiente es muy importante hoy en día.

Palabras clave:

Motivación, lengua, juego, medio ambiente.

ABSTRACT

Motivation is known as the aspiration to achieve something that you highly desire. In the study of a second language motivation takes an important role because students can feel free, confidence and inspired to speak and study the language. However, games can also inspire students to study languages and offer the benefit of learning a language while enjoying the process. On the other hand, environment-related games are also quite beneficial to develop an environmental knowledge and environmental values in the students. In that sense, the main objective of this article is to enhancing motivation to language learning through environment-related games in English lessons to support student's interest and a good attitude to learn a new language. For the conformation of this research, several scientific methods were applied from different levels. The proposal fosters the motivation to the study of a new language through linguistic games related to environmental issues. It allows students to continue learning a new language while they acquired environmental values. Especially, when taking care the environment is quite important nowadays

Keywords:

Motivation, language, game, environment.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el inglés es el idioma más importante que todo el mundo necesita aprender. El idioma inglés se habla en todo el mundo y proporciona a los hablantes muchas oportunidades para su vida diaria. Debido a la importancia de este idioma, el inglés es una asignatura obligatoria en todos los niveles del Sistema Educativo Cubano para lograr el desarrollo cultural que la sociedad necesita (Alonso et al., 2021). Los profesores de inglés tienen como objetivo desarrollar un afecto positivo a la lengua extranjera el cual puede despertar en los estudiantes un interés por el nuevo idioma. En esta circunstancia, la motivación toma un papel importante en el aula de inglés.

El objetivo principal de las clases de inglés es que los alumnos puedan comunicarse y expresar sus ideas. Por ello, el enfoque comunicativo ha sido el de mayor relevancia para enseñar una lengua extranjera. El profesor tiene que enfrentarse a diferentes lecciones y conocimientos lingüísticos que lo convierten en un excelente profesional. Sin embargo, la mayoría de los alumnos tienen una falta de motivación y un escaso interés por aprender una nueva lengua.

Son muchos los intentos realizados por el Ministerio de Educación en Cuba para incentivar el estudio del inglés y crear un ambiente motivador, principalmente en la enseñanza primaria, mediante el uso de materiales didácticos como videos, clases por televisión, canciones y juegos (Alonso et al 2021). Sin embargo, en lugar de estas acciones para elevar la motivación en el aprendizaje de un nuevo idioma, el problema sigue presente en muchas escuelas cubanas, especialmente en las primarias. Entonces, es importante tener en cuenta nuevos métodos, técnicas, vías y procedimientos para desarrollar la motivación hacia el aprendizaje de un nuevo idioma.

Varios autores nacionales e internacionales han realizado investigaciones sobre la motivación en las clases de inglés como: Geen (1995); Ryan & Deci (2000); Paz (2011); Harmer (2012); Lukianenko (2014); Luna (2016); Quint et al (2017); Rodríguez (2020); Alonso et al. (2021). Estos autores proponen soluciones y estrategias de motivación para inspirar a los alumnos a estudiar una segunda lengua. Sin embargo, ninguno de ellos ha propuesto tratar la motivación a través de los juegos lingüísticos, que pueden contribuir a mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes en el idioma inglés. Por otra parte, no se ha encontrado ninguna investigación relativa a la motivación a través de juegos ambientales.

La experiencia del autor como estudiante de Lengua Extranjera Inglés en la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, lo motivó a explorar cómo los profesores pueden motivar a sus alumnos a estudiar una segunda lengua y proteger el medio ambiente. Por lo tanto, se plantea como objetivo principal de este artículo potenciar

la motivación al aprendizaje del idioma inglés a través de juegos relacionados con el medio ambiente con el fin de desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes.

METODOLOGÍA

En el estudio se aplicaron varios métodos. Desde el nivel teórico se utilizó el histórico-lógico para conocer el desarrollo de la motivación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, además, para conocer la evolución histórica de los juegos ambientales y su importancia para los estudiantes. El método analítico-sintético se utilizó para analizar y hacer un resumen de los resultados de los instrumentos y las técnicas aplicadas durante el proceso de diagnóstico del problema científico. Además, el inductivo-deductivo fue útil para realizar los resultados del análisis antes y durante la investigación.

Por otro lado, desde el nivel empírico se utilizaron varios métodos entre ellos la observación de clases para notar cómo el profesor guía el proceso en el aula, específicamente en cómo motiva a sus estudiantes en el estudio de una lengua extranjera. Otro método fue el análisis de documentos para analizar la bibliografía, especialmente cómo se introducen los juegos lingüísticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés para motivar a los alumnos en el estudio de una nueva lengua.

Los juegos lingüísticos ayudan a los alumnos a adquirir confianza mientras aprenden. Además, el uso de juegos lingüísticos en las clases de inglés proporciona al alumno la práctica de las diferentes habilidades lingüísticas en inglés. Además, según Lukianenko (2014), los juegos ayudan al profesor a crear contextos en los que el idioma es útil y significativo. Aunque los juegos suelen asociarse a la diversión, no debemos perder de vista su valor pedagógico, especialmente en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los juegos son eficaces porque crean motivación, reducen el estrés de los alumnos y dan a los estudiantes de idiomas la oportunidad de comunicarse realmente. Por otra parte, los juegos ambientales permiten a los profesores formar un comportamiento ambiental en los alumnos mientras aprenden una nueva lengua. Además, a través de los juegos lingüísticos relativos al medio ambiente los alumnos pueden exponer sus ideas sobre diversos temas; los profesores pueden preparar a sus alumnos para que se conviertan en ciudadanos competentes para la sociedad.

DESARROLLO

La motivación se conoce como la aspiración a lograr una tarea por sí misma, y suele estar inscrita por el interés personal, los sentimientos y el afecto positivo. Los profesores de inglés deberían promover la idea de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de un énfasis en la comunicación y los juegos en las aulas de primaria (Quint et al., 2017).

Según Rodríguez (2020), la motivación se clasifica como la acción y efecto de motivar. Es el motivo o razón que provoca la realización u omisión de una acción. Es un componente psicológico que orienta, mantiene y determina la conducta de una persona. Se forma con la palabra latina *motivus* ('movimiento') y el sufijo *-tion* ('acción', 'efecto').

Geen (1995), coincide en que la motivación se refiere al inicio, la dirección, la intensidad y la persistencia del comportamiento humano. Es una razón o un conjunto de razones para llevar a cabo un determinado comportamiento. Las razones pueden incluir necesidades básicas (por ejemplo, agua, comida, refugio) o un objeto, una meta, un estado del ser o un ideal deseable, que puede o no considerarse positivo. La motivación de un comportamiento también puede atribuirse a razones menos aparentes, como el altruismo o la moralidad.

El significado de la motivación depende de la percepción de la naturaleza humana que se utilice, en cuyo contexto distingue entre las teorías mecanicistas y organicistas, las primeras ven al organismo humano como pasivo (por ejemplo, el conductismo), y las segundas lo ven como activo (siendo volitivo e iniciando conductas). Hay dos tipos de motivación que están presentes en su concepto, son la motivación intrínseca y la extrínseca.

Según Ryan & Deci (2000), la motivación extrínseca es un constructo que se da siempre que se realiza una actividad para conseguir algún resultado separable. La motivación extrínseca se contraponen, por tanto, a la motivación intrínseca, que se refiere a la realización de una actividad simplemente por el disfrute de la misma, más que por su valor instrumental.

Por ejemplo: Un estudiante de secundaria que hace sus deberes para sacar buenas notas porque cree que es valioso para obtener una mejor carrera. Este caso también está motivado extrínsecamente porque la alumna no lo hace porque encuentre interés, lo hace por un valor instrumental.

Ryan & Deci (2000), expresan que existen cuatro subtipos dentro de la motivación extrínseca, estos son: El primer tipo es la regulación externa, que es el único tipo de motivación reconocido por los teóricos operantes y es este tipo de motivación extrínseca el que típicamente se contrastó con la motivación intrínseca en los primeros estudios y discusiones de laboratorio

El segundo tipo es la introyección, que describe un tipo de regulación interna que sigue siendo bastante controladora porque las personas realizan tales acciones con el sentimiento de presión con el fin de evitar la culpa o la ansiedad, o para lograr el aumento del ego o el orgullo

El tercer tipo es la identificación, en la que la persona se ha identificado con la importancia personal de una

conducta y, por tanto, ha aceptado su regulación como propia.

El último tipo es la integración, que se produce cuando las regulaciones identificadas se han asimilado completamente al yo.

Por otro lado, la motivación intrínseca se define como la realización de una actividad por sus satisfacciones inherentes y no por alguna consecuencia separable. Cuando una persona está intrínsecamente motivada, se siente movida a actuar por la diversión o el reto que conlleva, más que por las presiones o recompensas externas (Ryan & Deci 2000). En otras palabras, la motivación intrínseca es aquella en la que la persona hace algo porque se siente motivada a hacerlo y disfruta del proceso sin esperar una recompensa. Por ejemplo: Dora quiere estudiar un nuevo idioma porque quiere expresarse.

Rodríguez (2020), expresa que la motivación intrínseca es más duradera e implica un mejor aprendizaje y un aumento significativo de la creatividad. Tradicionalmente, los educadores consideran que este tipo de motivación es más deseable ya que conduce a mejores resultados de aprendizaje que la motivación extrínseca.

El autor de esta investigación considera que el uso de la motivación intrínseca en el aprendizaje de idiomas puede motivar a los estudiantes a expresarse libremente y con comodidad sobre su interés. Además, en la motivación intrínseca los estudiantes tienden a estar muy interesados en la lengua y en las actividades que el profesor propone. Los estudiantes con motivación intrínseca suelen aprender el idioma más rápido y con mayor facilidad, porque les gusta explorar nuevos temas y seguir aprendiendo el idioma.

Sin embargo, hay varias variables que afectan a la motivación de los estudiantes cuando están aprendiendo un nuevo idioma. Bahous et al. (2011), agregan que el entorno social en el que viven los alumnos puede afectar a la actitud de los estudiantes hacia el estudio de una nueva lengua. Además, Harmer (2012), afirma que la opinión que otras personas tienen en relación con el aprendizaje de una segunda lengua puede perturbar la motivación de los estudiantes. Por otro lado, los objetivos de los estudiantes también pueden afectar a su motivación para aprender un idioma. De acuerdo con la idea anterior, Harmer (2012), refiere que los estudiantes que están estudiando para un examen se sentirán más motivados para aprender un idioma.

Por otro lado, los profesores pueden motivar a sus alumnos al estudio de un nuevo idioma, según Harmer (2012), motivar a los alumnos a lo largo de todo un semestre requiere más esfuerzo por parte de sus profesores. En ese sentido Harmer (2012), está de acuerdo en que los estudiantes se sentirían motivados si piensan que su profesor se preocupa por ellos. Los profesores deben escuchar

las necesidades de sus alumnos y animarles para que consigan su objetivo.

Paz (2011), afirma que los profesores deben evitar el estrés y la impotencia creando un ambiente de aprendizaje propicio. Además, los profesores deben crear actividades divertidas y desafiantes en las que los alumnos puedan mantenerse curiosos. Otra estrategia de motivación que expresa Harmer (2012), es que los profesores deben dar autonomía a los alumnos. Los profesores deben animar a sus alumnos a aprender y descubrir cosas nuevas por sí mismos. Los profesores pueden proponer escuchar podcast, audiolibros y sugerir música a sus alumnos, además, los alumnos pueden hacer mucha lectura extensiva sobre diferentes temas. Los juegos lingüísticos también pueden motivar a los estudiantes a estudiar un nuevo idioma porque juegan al juego y no se dan cuenta de que están aprendiendo un idioma.

La idea de utilizar juegos lingüísticos en el aula no está comúnmente establecida ni aplicada por los profesores. Sin embargo, el uso de juegos en el aula es una herramienta importante, que puede transformar las lecciones proporcionando tarea y entretenimiento.

Ibrahim (2017), expresa que los juegos lingüísticos comprenden muchos factores como las reglas, la competencia, la relajación y el aprendizaje en particular. Las reglas tienen que ser claras, pocas y bien explicadas para que no haya dificultades. Se diseñan en diferentes niveles y temas que se adaptan a los diferentes niveles de los alumnos, lo que hace que disfruten todos juntos y obtengan los mejores resultados.

Los juegos lingüísticos son útiles para los niños que participan en el aprendizaje del inglés, ya que los juegos pueden reforzar la motivación y la confianza en sí mismos de los estudiantes (Bagus, 2017). Además, los alumnos se sentirán entusiasmados e inspirados para aprender nuevo vocabulario y gramática. Los juegos lingüísticos también pueden mejorar la comunicación real entre los alumnos y pueden intercambiar ideas entre ellos. Los juegos lingüísticos pueden involucrar a todos los alumnos y pueden aumentar la motivación y el interés de los estudiantes por aprender un nuevo idioma.

Tuan & Doan (2010), también explicaron las ventajas de utilizar el juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas, que son las siguientes: el juego motiva a los alumnos, los juegos promueven la interacción de los alumnos, los juegos mejoran la adquisición de la lengua por parte de los alumnos y los juegos aumentan los logros de los alumnos. Está claro que el juego aumenta la motivación de los jóvenes estudiantes, ya que les entusiasma. Bagus (2017), considera que la razón por la que el juego motiva es porque es divertido, entretenido y desafiante. Es de esperar que la clase aburrida se supere con una situación desafiante.

De acuerdo con González & Bermello (2017), los juegos lingüísticos se pueden clasificar como juegos de reconstrucción y deducción, de pareja y en grupo, cooperativos y competitivos. Dependiendo de la relación establecida entre los participantes, en la presente investigación se propone clasificar los juegos como cooperativos y competitivos.

Los juegos lingüísticos competitivos son aquellos que tienen la característica de lograr el objetivo a través de la competencia entre los estudiantes y del grupo. El contenido es poder terminar antes que los otros, alcanzar más puntos, sobrevivir a la eliminación o, simplemente, evadir las penalidades. Las reglas pueden requerir que los jugadores produzcan un lenguaje correcto y los lleve a crear conclusiones rápidamente como parte del juego (González & Bermello, 2017). Ejemplos de estos son: Scrabble, Crucigrama, Sopa de letras.

Por otra parte, los juegos cooperativos se enfocan en lograr metas a través de la colaboración. Estupendo para tratar con alumnos tímidos o apáticos ya que requiere la participación de todos los miembros del equipo, grupo o pareja. Actividades como completar imágenes, ordenarlas, agruparlas y encontrar pares y palabras ocultas (mensajes) son efectivas y crean una atmósfera de solidaridad y empatía dentro del grupo. Los estudiantes participan en intercambios de información, siguen instrucciones y eventualmente completan tareas (González & Bermello, 2017). Ejemplo de estos son: El ahorcado, El espía, Simon dice, sketch y encuentra a tu compañero.

A través de los juegos lingüísticos, los estudiantes se sienten motivados a comunicarse en un nuevo idioma. Por tanto, el uso de estos juegos potenciaría el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en el idioma inglés. Por otra parte, los juegos lingüísticos permiten al estudiante expresar sus puntos de vistas y opiniones sobre determinados temas. El uso de juegos lingüísticos relacionados con el medioambiente contribuye a la formación de valores medioambientales en el educando. También, aumenta la concienciación y el conocimiento de los estudiantes sobre temas o problemas ambientales. Al hacerlo, les brindamos a los estudiantes las herramientas que necesita para tomar decisiones informadas y actuar de manera responsable.

Cuando los profesores educan sobre el medio ambiente, deben identificar sus responsabilidades como ciudadanos globales y hacer un cambio positivo para el mundo. La educación medioambiental fomenta el pensamiento creativo e inspira a los estudiantes a involucrarse más con sus comunidades. Además, al impartir educación medioambiental a los alumnos, éstos relacionarán las técnicas de resolución de problemas del mundo exterior con sus asignaturas para comprender un problema concreto, implicando soluciones medioambientales al aire libre (La Rosa & Abreus, 2022).

Los juegos lingüísticos basados en la educación ambiental proporcionaron a los alumnos conocimientos ambientales que los estudiantes pueden aplicar fuera del aula. Además, mientras los estudiantes adquieren conocimientos medioambientales, mejoran sus habilidades lingüísticas en inglés, que consisten en escuchar, hablar, escribir y leer. Igualmente, las subhabilidades del inglés, como el vocabulario, la gramática y la pronunciación, también pueden mejorarse. Por otra parte, un juego lingüístico basado en la educación medioambiental puede aumentar la motivación de los alumnos para aprender más sobre el medio ambiente. Puede contribuir a que los alumnos asimilen e integren los conocimientos medioambientales. Por lo tanto, el autor de esta investigación afirma que los juegos lingüísticos relacionados con la educación medioambiental pueden utilizarse en las clases de lengua para practicar el idioma y desarrollar los valores medioambientales en los alumnos.

Entre los juegos lingüísticos a utilizar en las clases de idiomas con temáticas medioambientales se encuentran el sketch. Se trata de una pequeña obra de teatro, en que los estudiantes muestren a través de una historia un problema medioambiental existente en la comunidad y como ellos zanjarían esa situación. En este tipo de juego los estudiantes estarían hablando sobre algo que les importa, estarían deduciendo conclusiones y transmitiendo de esta forma sus criterios al respecto.

El Scrabble es un juego de mesa de palabras cruzadas. Es un juego que no solo aporta diversión, sino que desarrolla en sus jugadores áreas del conocimiento como el lenguaje. Este juego tiene grandes beneficios en sus jugadores, ayuda a mejorar la ortografía, aumenta el vocabulario, fomenta el pensamiento estratégico, mejora las funciones cognitivas, además de perfeccionar las habilidades sociales. Dado el uso y los beneficios de este juego, los estudiantes pudieran profundizar sus contenidos medioambientales adquiriendo vocabulario relacionado con el tema.

CONCLUSIONES

Como conclusión de la presente investigación, el autor puede afirmar que los juegos lingüísticos pueden utilizarse para motivar a los alumnos en el estudio de una segunda lengua. Además, la presente investigación propone el uso de juegos lingüísticos ambientales en las clases de inglés con el fin de aumentar el interés y la inspiración de los estudiantes en relación con el medio ambiente.

La propuesta de muestra fomenta la motivación para el estudio de una nueva lengua a través de juegos lingüísticos relacionados con el medio ambiente. El autor de esta investigación está de acuerdo en que la propuesta permite a los alumnos seguir aprendiendo una nueva lengua mientras adquieren valores medioambientales. Especialmente, cuando el cuidado del medio ambiente es muy importante hoy en día.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Surí, V. M., Abreus González, A., & Fernández González, D. M. (2021). La motivación por el aprendizaje del inglés mediante video-lecciones. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 6(3), 79-87.
- Bagus Wisny, G. (2017). E-matching game in teaching English for young learners. *International Journal of Social Sciences*, 3(1), 67-79.
- Geen, R. (1995). What is Meant by "Motivation"? <http://www.psychology&linguistics.com/LLdocs/dap1.asp>
- González, M., & Bermello, G. (2017). Los juegos lingüísticos y su tratamiento en las clases de lenguas extranjeras. *Varona*, (Esp), 1-12.
- Harmer, J. (2012). *Essential teacher knowledge. Core concepts in English language teaching*. Pearson Education Limited.
- La Rosa Ponce, J. C., & Abreus González, A. (2022). Promoting environmental education in students majoring in English language teaching. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 211-218.
- Lukianenko, V. (2014). *The advantages of using games in foreign language teaching and learning*. Ministry of Education and Science Of Ukraine.
- Luna Hernández, A. (2016). Motivation and Its Influence on Oral Communication in the English Language in College Students. *Ciencias de la Educación*, 2(2), 32-40.
- Paz Gonzalez, J.C. (2011). *The use of poetry to enhance motivation in tenth graders*. (Bachelor Thesis). Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.
- Quint Oga-Baldwin, W.L., Nakata, Y., & Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150.
- Rodríguez Parrado, A. I. (2020). Motivación y TICs para la enseñanza aprendizaje del inglés en la universidad. *Qualitas*, 20(SN), 38-54.
- Tuan, L.T., & Doan, N.T.M. (2010). Teaching English Grammar through Games. *Studies in Literature and Language*, 17, 61-75.

04

ALGUNAS REFLEXIONES

**SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO DURANTE LA
PANDEMIA POR EL COVID-19**

ALGUNAS REFLEXIONES

SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO DURANTE LA PANDEMIA POR EL COVID-19

SOME REFLECTIONS ON THE MEXICAN EDUCATIONAL SYSTEM DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Verónica Rocío Castro-García¹

E-mail: cagv0476@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1878-8428>

Maritza Librada Cáceres-Mesa²

E-mail: mcaceres_mesa@yahoo.com

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

¹ Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

² Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Castro-García, V., & Cáceres-Mesa, M. L. (2022). Algunas reflexiones sobre el sistema educativo mexicano durante la pandemia por el COVID-19. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(1), 25-32.

RESUMEN

El sistema mexicano a lo largo de la historia ha sufrido diversidad de cambios, los cuales se han reflejado en las prácticas de los docentes, los cuales, en la mayoría de los casos, no han sido considerados para participar en dichas reformas educativas, por lo que han tenido que asumir éstos desde sus saberes experienciales, un ejemplo es el reto que se enfrenta en este momento trascendental de la historia, como ha sido el caso de la transición a los escenarios virtuales durante el periodo de la pandemia por el Covid-19, cuyas exigencias ha demandado una adaptación para seguir con el propósito de educar con calidad y equidad, pero desde la virtualidad. Este trabajo tiene la finalidad de describir las características del Sistema Educativo Mexicano, con sus diferentes modificaciones a lo largo del tiempo hasta la actualidad, en donde se sigue demandando cambios por diferentes necesidades y en particular se han ido concretando en el ámbito de los diferentes periodos de gobierno.

Palabras clave:

Sistema educativo mexicano, organización curricular, COVID-19, dispositivos digitales.

ABSTRACT

The Mexican system throughout history has undergone a diversity of changes, which have been reflected in the practices of teachers, who, in most cases, have not been considered to participate in said educational reforms, so that they have had to assume from their experiential knowledge, an example is the challenge faced at this transcendental moment in history, as has been the case of the transition to virtual scenarios during the period of the Covid-19 pandemic, whose demands have demanded an adaptation to continue with the purpose of educating with quality and equity, but from virtuality. This work has the purpose of describing the characteristics of the Mexican Educational System, with its different modifications over time to the present, where changes are still demanded by different needs and in particular they have been specified in the field of the different periods. of government.

Keywords:

Mexican educational system, curricular organization, COVID-19, digital devices.

INTRODUCCIÓN

México al igual que otros países latinoamericanos se ha enfrentado a la necesidad de realizar reformas promovidos por las exigencias de los organismos internacionales, como respuesta a los problemas de la calidad de la educación y por la idea de masificar la educación obligatoria.

En este ámbito Delgado (2019), en la conferencia “Reflexiones sobre las reformas educativas en América Latina”, afirma que, una reforma presupone un cambio, que sin duda conservará muchos de los aspectos que tenía el programa anterior, es decir que se realizan cambios limitados dentro de las estructuras establecidas.

Así mismo señala que en América Latina se han dado muchas reformas en el ámbito educativo al igual que en todo el mundo y que detrás de ellas hay intereses de distinta índole que utilizan a la educación como un medio para lograr determinados resultados y que dichas reformas han estado viciadas por cuestiones gremiales vinculadas a la política.

También menciona que el panorama observado en la actualidad demanda cambios profundos en la educación, donde se superen las relaciones de dominación, la enseñanza tenga una posibilidad dialógica comunicativa y se dé la reconsideración de los seres humanos, además un cambio en el pensamiento donde ya no se consideren nociones cerradas del conocimiento, superar estigmas, ya que la educación que se tiene no satisface las necesidades de los estudiantes.

De igual manera Backhoff (2018), hace un análisis minucioso de los factores que intervienen en el Sistema Educativo Nacional (SEN) y que son determinantes de los logros alcanzados por los estudiantes, entre ellos el contexto socioeconómico, crecimiento poblacional, desigualdad de ingreso económico, nivel de pobreza y población indígena. En lo que respecta al sentido de la educación, este es, lograr que los futuros ciudadanos adquieran conocimientos, habilidades y competencias que les permitan realizarse como personas que contribuyan económicamente en el país.

Es importante considerar que el Sistema Educativo según Trejo, et al, (2019), *“es el conjunto de instituciones públicas y privadas que se organizan para impartir la educación, esta última entendida como una base común de conocimientos, valores, prácticas, competencias y habilidades que se consideran deseables en todos los mexicanos”* (p.22), las cuales se ven reflejadas en la organización curricular del plan de estudios.

El SEN se caracteriza por su gran tamaño y por la diversidad de su oferta educativa. La educación de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y medio superior son obligatorias, en primaria se concentra la mayor cantidad de alumnos y en preescolar y el nivel medio superior, la menor cantidad de estudiantes, de ahí se determina que

la escolaridad de la población ha aumentado. En cuanto a los resultados de aprendizaje estos están ligados a condiciones socioeconómicas y culturales. Un indicador de la calidad de un sistema educativo es que los estudiantes adquieran los aprendizajes esperados en cada nivel educativo. En México los resultados obtenidos determinan que al egresar de la educación obligatoria una tercera parte de los estudiantes, no dominan las habilidades de lenguaje y comunicación y dos terceras partes no dominan las habilidades matemáticas básicas.

En lo que respecta a los docentes, menciona, que estos representan el componente más importante del SEN y que de ellos depende que los estudiantes aprendan los contenidos de los planes y programas de estudio y que adquieran aprendizajes significativos, aunque indica que requieren de una buena formación para brindar un buen desempeño pedagógico. Ante este señalamiento realmente es de gran importancia el papel de los docentes para mejorar la calidad de la educación, pero para ello se requiere de una capacitación continua por parte del Estado a través de cursos, que tengan a la vanguardia a los profesionales de la educación, promoviendo en ellos el amor por la docencia, el compromiso y la responsabilidad por su tarea.

Así mismo, a través del análisis estadístico reconoce que los contextos socioeconómicos menos favorecidos cuentan con una menor infraestructura y de mala calidad, reconociendo que el SEN opera en un contexto de pobreza e inequidad, donde la educación reproduce las desigualdades sociales y económicas, en el cual se puede notar que muchos son los retos que se enfrentan, pero que también hay cosas buenas en las que se ha avanzado, entre ellas la reducción del analfabetismo, mayor asistencia, cobertura, aunque el mayor reto es la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En la actualidad ante el panorama de la pandemia provocada por el COVID-19, queda al descubierto que el SEN no se encontraba preparado para enfrentar el desafío que demanda la sociedad de una educación a distancia en el ámbito de la virtualidad, ya que no cuenta con las metodologías y con la infraestructura adecuada para brindar este tipo de servicio, donde las condiciones de la mayoría de los mexicanos resulta poco accesible y funcional y donde los docentes, en su mayoría, tampoco cuentan con los conocimientos digitales que demanda una situación de tal magnitud, donde las estrategias han sido el uso de diferentes plataformas digitales a través de dispositivos como los teléfonos inteligentes y las computadoras con el servicio de internet que tiene un costo económico extra, el cual tiene que realizar cada familia para acceder a la educación para sus hijos, lo que ha ensanchado más la brecha de desigualdad en la sociedad.

La situación descrita anteriormente ha puesto de manifiesto diversas necesidades que tiene la sociedad actual, entre éstas, alumnos que cuenten con las habilidades

digitales necesarias para navegar con diferentes dispositivos para acceder a una educación integral y autónoma, padres de familia y docentes capacitados en el uso de las tecnologías para acercar el conocimiento a los estudiantes.

El presente trabajo tiene como finalidad describir las características del Sistema Educativo Mexicano, con sus diferentes modificaciones a lo largo del tiempo hasta la actualidad, en donde se sigue demandando cambios por diferentes necesidades, un ejemplo es el reto que se enfrenta en este momento trascendental de la historia, en el cual la pandemia por el Covid-19 ha exigido de la educación una adaptación para seguir con el propósito de educar con calidad y equidad, pero desde la virtualidad.

DESARROLLO

Es importante recordar que desde 1917 en la Constitución quedó plasmado el derecho a la educación, que es un tema fundamental, para impulsar el desarrollo y la equidad social, y desde entonces el Estado Mexicano se ha enfrentado al reto de ofrecer educación a todos los ciudadanos, pero diferentes problemas sociales han hecho evidente las desigualdades, empezando a hacer necesarias las reformas.

Para tener un panorama claro en lo que se refiere a las reformas educativas, se retomarán los datos y análisis reflexivos realizados por autores como Ducoing (2018); García (2019); y Trejo, *et al.* (2019), para hacer un breve recorrido por las diferentes reformas que se han generado, iniciando por 1921, cuando se creó la Secretaría de Educación Pública, teniendo como secretario a José Vasconcelos, la cual se caracterizó por la campaña de alfabetización que se emprendió, lo importante para el Sistema Educativo Mexicano (SEN) era la cobertura en el nivel de primaria.

Después Jaime Torres Bodet expandió la cobertura, apeló a la vocación de los jóvenes para ser maestros y creó el Instituto Nacional de Capacitación del Magisterio, organizó la comisión revisora y coordinadora de Planes Educativos.

Durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964) surge el libro de texto gratuito con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) en 1959, la prioridad fue atender la demanda y mejorar la calidad de la educación. Con el presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) se utilizó la televisión con fines educativos, creándose las telesecundarias y se unifica el calendario escolar.

Cabe señalar que desde 1959 a 1970 se reconoce como un periodo ejemplar de planeación educativa que tuvo continuidad por un periodo de 11 años, que tenía una visión a mediano y largo plazo

En el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) se buscó la legitimidad política e ideológica, se impulsó la educación

abierta, de adultos y tecnológica, se creó la ley federal de educación en 1973, se precisaron las finalidades de la educación a partir del artículo 3º Constitucional, se adoptó la psicología constructivista donde se considera la participación de los alumnos en su aprendizaje y se introdujo el concepto de “aprender a aprender”, que después fue retomado en la reforma del 2016, centralidad del alumno en su aprendizaje, desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico.

Durante 1976-1982 en el periodo del presidente José López Portillo se diseñó la estrategia Programas y Metas del Sector Educativo, con metas cuantitativas, predominó un enfoque técnico, persistieron los problemas de rezago educativo y abandono escolar.

Con el presidente Miguel de la Madrid, 1982-1988, se elaboró el Plan Nacional de Desarrollo, se formuló el primer programa sectorial denominado Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, donde se planteaba la urgencia de elevar la calidad de la enseñanza y mejorar la calidad de los docentes, en este periodo se acuñó el término “revolución educativa”. Los propósitos centrales de la reforma fueron: elevar la calidad de la educación; racionalizar el uso de los recursos; ampliar el acceso a los servicios educativos; vincular la educación con el sector productivo y descentralizar la educación básica y normal.

Durante el gobierno de Salina de Gortari 1988-1994, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, se concretó la desconcentración de la SEP, se modificó el artículo 3 constitucional para establecer la secundaria como obligatoria y reconocer la participación de las corporaciones religiosas en la impartición de la educación básica y normal, se expidió la Ley General de Educación que sancionaba la federalización educativa, se impulsó la participación social de los maestros, las autoridades y los padres de familia mediante los consejos de participación social, se reformularon los contenidos, materiales educativos y libros de texto de educación básica y normal para atender la exigencia de mayor calidad. Se establecieron medidas para la revalorización de la función magisterial, por medio de acciones entre ellas la creación de la Carrera Magisterial.

A lo largo del mandato del presidente Ernesto Zedillo 1994-2000, se planteó no realizar una nueva reforma educativa, se llegó a un arreglo institucional establecido con las reformas de 1992 y 1993, de que no sufriría modificaciones en los siguientes tres gobiernos, independientemente de su extracción partidaria.

En el periodo de Vicente Fox 2000-2006 se reiteraron objetivos como fueron mejorar la calidad, asegurar la equidad, ampliar la cobertura, combatir el rezago educativo, vincular la educación con la sociedad y con el sector productivo, y mejorar la gestión del sistema, se firmó el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, se

modifica el artículo 3° constitucional, que estableció la obligatoriedad progresiva del preescolar como primer nivel de la educación básica, se reformó la Ley General de Educación, que decretó la obligación del Estado de destinar cuando menos 8 por ciento del producto interno bruto a la educación, aparece el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), el programa de Escuelas de Calidad, Enciclomedia y se establecieron nuevos planes y programas de estudio en preescolar y en secundaria.

En el sexenio de Calderón 2006-2012, se planteó como primer objetivo elevar la calidad de la educación, capacitación de profesores, actualización de contenidos, planes de estudio, enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. Se planteó un modelo educativo basado en competencias, el marco curricular fue la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Se estableció el Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, sus resultados fueron considerados en el Programa Nacional de Carrera Magisterial que contó con nuevos lineamientos para su operación.

En el periodo del presidente Enrique Peña Nieto 2012-2018, se firmó el Pacto por México, por el presidente de la república y los presidentes de los principales partidos políticos (PRI, PAN Y PRD), a partir de este se otorgó autonomía plena al INEE, se establecieron escuelas de tiempo completo, se dotó de computadoras portátiles con conectividad a todos los alumnos de quinto y sexto de primaria de escuelas públicas, se creó el Servicio Profesional Docente, se creó un Programa Nacional de Becas y se reformó la Ley General de Educación.

El programa del 2017 plantea cambios para fortalecer el sentido y el significado de lo que se aprende, visualizando una educación más integral, con apertura intelectual, sentido de responsabilidad, conocimiento de sí mismo y trabajo en equipo. En este la memorización se considera insuficiente, se requiere más un pensamiento crítico, analítico, con un razonamiento lógico y argumentativo. Con respecto a la evaluación esta debía ser inclusiva, con énfasis en aquellos que presentaban condiciones de vulnerabilidad.

En cuanto a la evaluación de los docentes se establecieron nuevas normas para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del personal con funciones de docencia, de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior públicas. Los concursos de oposición y los procesos de evaluación establecidos en la ley constituirán el único mecanismo para acceder a una plaza, permanecer en ella y ser promovidos, considerándose nulos todos los ingresos y las promociones que fueran otorgados por otras vías.

Los cambios producidos durante este tiempo se consideraron más como una reforma laboral, que educativa, ya

que se responsabilizó a los docentes por el rezago educativo y los resultados de las evaluaciones aplicadas por el INEE tuvieron repercusiones laborales punitivas.

Actualmente el modelo educativo vigente es de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que se caracteriza porque asume la educación desde el humanismo en la perspectiva de una sociedad justa, libre y participativa, que postula a la persona como eje central, donde los estudiantes son vistos de forma integral (México. Secretaría de Educación Pública, 2019).

La NEM es la institución del Estado Mexicano responsable del derecho a la educación. Su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo. Fomenta el amor a la patria, la responsabilidad ciudadana, aceptación de derechos y deberes con honestidad, considerando que la formación ciudadana es el camino para la transformación social.

El docente es considerado el actor fundamental para el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Se ha revalorado al magisterio proponiendo la reestructuración de una carrera docente para su ingreso, promoción, reconocimiento y retiro, quitando el carácter punitivo que tenía en el anterior sexenio (México. Secretaría de Educación Pública, 2019).

El interés, las necesidades y los desafíos del contexto son reguladores de la actividad en el salón de clases. Cuatro principios rigen la práctica cotidiana:

1. El diagnóstico de grupo, que servirá para el Programa Escolar de Mejora Continua, donde los docentes compartirán información sobre los estudiantes en cuanto a su aprendizaje, para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes.
2. Organización de contenidos, interrogarse la organización de los contenidos de acuerdo al contexto, recuperar el sentido de la experiencia pedagógica y el sentido lúdico en las actividades.
3. Selección de estrategias, para lo que se requiere diseñar, construir y seleccionar diversas estrategias metodológicas para promover el aprendizaje de los estudiantes, considerando metodologías activas y participativas que dinamicen el trabajo en el aula, favorecer el aprendizaje colaborativo, las pausas activas para el movimiento corporal, promover la autonomía en el aprendizaje, incorporar lo lúdico y las artes y seleccionar material, recursos y tecnologías de la información y la comunicación.
4. Evaluación, representa un proceso que construye información del ámbito escolar para retroalimentar y tomar decisiones orientadas a la mejora continua, se realiza en temporalidades específicas y de forma continua.

Aunque cabe señalar que en lo que respecta a los planes y programas de la NEM se encuentran en un proceso de transición, por lo que se ha solicitado a los docentes de

primaria que, en primero y segundo grado, se implemente el modelo de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral y para el resto de los grados de éste nivel se trabaje con los establecido en planes y programas del 2011 (México. Secretaría de Educación Pública, 2011)

Como se puede notar en cada sexenio se han generado reformas, es decir cambios en los métodos, los recursos y en la currícula, entre otros aspectos involucrados en la tarea educativa, salvo en el caso de Plan de 11 años que tuvo cierta continuidad y que probablemente sea ésta, una de las claves del éxito de una reforma educativa, la continuidad y el hecho de retomar los aspectos positivos y corregir los aspectos negativos que se identifiquen, en cada periodo de gobierno, atendiendo verdaderamente a las necesidades contextualizadas del país y el progreso integral de los ciudadanos, ya que ciertamente los cambios siempre serán necesarios para estar actualizados en cuanto a la época y las necesidades de la sociedad.

Como lo refiere García (2019), cada proyecto es una visión particular de los gobernantes en turno, no hay continuidad en los planes y programas de estudio, ni una articulación de éstos a mediano y largo plazo que den viabilidad a la planeación del desarrollo educativo.

Dentro del panorama de reformas descrito anteriormente es importante para el trabajo de investigación que se está llevando a cabo hacer un análisis de cómo se ha modificado la forma de abordar la lectura y específicamente el desarrollo de las habilidades cognitivas que influyen en la comprensión lectora de los estudiantes de primaria.

Las reformas más cercanas a la problemática planteada sobre las deficiencias que se perciben en torno a la lectura de comprensión de los estudiantes que está respaldada por los resultados aportados por diferentes organismos tanto nacionales como internacionales, se abordarán a partir 2011.

En el Plan de estudios del 2011 el español quedaba integrado en el campo de formación de lenguaje y comunicación, cuya finalidad era el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje, centrándose en las prácticas sociales del lenguaje, se aspiraba a que los alumnos aprendieran y desarrollaran habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros, reconociendo que los alumnos ingresan a la escuela con conocimientos sobre el lenguaje y que a la escuela le corresponde proporcionar las convencionalidades y especificidades sobre su uso, cabe señalar que este programa, sigue vigente para los grados de 3° a 6° de primaria.

En el modelo educativo del 2017 “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”, donde lenguaje y comunicación quedó incluido en el componente curricular Campos de Formación Académica, que para la educación básica agrupa cinco asignaturas, en el caso de primaria general denominada Lengua materna: español, donde la práctica

social del lenguaje es el núcleo articulador de los contenidos curriculares. Se sostiene la idea de que el lenguaje se adquiere y educa en la interacción social, mediante la participación en intercambios orales variados y en actos de lectura y escritura plenos de significado.

El enfoque de dicha asignatura *“se sustenta en las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje tanto oral como escrito. Asimismo, toma de las ciencias antropológicas las nociones de práctica cultural y prácticas de lectura para proponer como elemento central del currículo las prácticas sociales del lenguaje”*. (México. Secretaría de Educación Pública, 2017)

En este modelo, el aprendizaje del lenguaje escrito, no depende de la copia ni de la producción repetida de textos sin sentido, para apropiarse del lenguaje escrito, se requiere que los estudiantes entiendan cada uno de los sistemas de signos que lo integran, su proceso de construcción y sus reglas de producción. *“Deben comprender qué son y cómo funcionan las letras, la ortografía, la puntuación, la distribución del espacio gráfico; del mismo modo, es necesario que comprendan el vocabulario, la morfología, la sintaxis, la disposición gráfica y las tramas que distinguen cada género textual”*. (México. Secretaría de Educación Pública, 2017)

Dicho programa se sustenta en el constructivismo, al afirmar que los niños llegan con conocimientos sobre la lengua, sin que nadie se los haya enseñado, es decir el niño formula hipótesis acerca sobre la escritura, al estar en contacto con ella. La adquisición del lenguaje escrito requiere de tiempo, de las situaciones de aprendizaje y de las estrategias didácticas específicas propuestas por el docente.

De igual manera en Aprendizajes Clave refieren que las prácticas de lectura y escritura, no son habilidades que se aprendan mediante la repetición o ejercitación metódicas. Por el contrario, su adquisición implica el desarrollo de conocimientos vía la acción, la inmersión de los individuos en el uso del lenguaje escrito, de modo que lo que se aprende no consiste solamente en los sistemas de signos, sino en el hacer social con ellos, por lo cual los dota de significación.

Lo planteado en las anteriores reformas sigue vigente en las aulas, ya que como se mencionó anteriormente, el Modelo educativo de la NEM todavía no se ha publicado, ambas reformas retoman las prácticas sociales del lenguaje como eje articulador de las actividades a desarrollar para lograr que los alumnos adquieran la lectura, aunque no se muestra muy clara la forma como el docente orientará dicho proceso, ante tal ambigüedad cada docente implementa aquellas estrategias que considera funcionales para lograr que los alumnos lean, llevando a que haya estudiantes en grados superiores que no saben leer o lo hacen de manera deficiente.

Ante tal situación sería necesario y pertinente establecer primeramente como primordial que los alumnos aprendieran a leer en los dos primeros grados, mediante un proceso sistemático, con una diversidad de estrategias, para que los estudiantes logren el aprendizaje preciso y eficaz de la lectura y que se de apertura, para que los maestros pongan en práctica algún método, para asegurar que los alumnos aprendan a leer, porque de esto depende el éxito o fracaso de los estudiantes en el ámbito educativo, ya que la lectura estará presente en todas las asignaturas con las que trabaje en el entorno educativo, sin olvidar que será de gran utilidad en su vida cotidiana.

CONCLUSIONES

Al revisar los documentos de política educativa de cada sexenio, se puede observar que los discursos retoman elementos de las anteriores, aunque se presentan como novedosos e inéditos. Algunas de las reformas tuvieron gran significado e importancia para el desarrollo educativo nacional y sin duda que cada una de ellas se plantearon con buenas intenciones.

Aunque en las diferentes reformas educativas que se han dado en la educación, se ha podido notar la carencia de continuidad en aspectos muy importantes de la política educativa, cada sexenio parece ignorar los anteriores, a ello se le suma la falta de un proyecto nacional de sociedad, filosóficamente coherente y políticamente viable. No se trata de eliminar lo realizado por otros gobiernos, sino retomar lo positivo y hacer los ajustes necesarios a aquello que se considere poco funcional y adecuarlo a la época y las necesidades de la sociedad.

Sin duda alguna el panorama actual de la educación requiere de una reforma profunda, debido a los resultados de rezago que manifiestan los estudiantes de todos los niveles académicos, se requiere de un proyecto de nación, que reconsidere los aprendizajes que realmente son necesarios y suficientes de abordar en el currículo, para desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que les permitan a los estudiantes participar con mejores oportunidades en esta sociedad tan cambiante.

Revalorar el papel tan importante que representan los docentes, quienes pueden despertar el interés por el aprendizaje en los estudiantes, que poseen conocimiento, experiencia, valores éticos que harán que la educación del país prospere día con día y quienes deben participar de una manera reflexiva ante su práctica docente y hacer evidente su profesionalismo para implementar estrategias que consideren pertinentes, para dotar de experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes.

En lo que respecta a la problemática sobre las deficiencias en el desarrollo de las habilidades cognitivas que favorecen la comprensión lectora, sin duda que representa un reto mayor, ante la situación de confinamiento, donde las escuelas se encuentran cerradas y el contacto se da

por medios tecnológicos en la mayoría de los casos, aunque precisamente los estudiantes que manifiestan mayores rezagos, son los que en ocasiones no cuentan con los medios para estar en contacto con los docentes, seguramente acrecentando su rezago es el aspecto mencionado y en relación con los alumnos que apenas están en el proceso de adquisición de la lectura todavía no son tan independientes y requieren del apoyo constante de algún adulto para llevar a cabo lo solicitado por el docente y no siempre es así.

Ante el panorama descrito, la capacitación a los docentes es una necesidad apremiante, para que éstos puedan dar sus clases utilizando la tecnología y haciendo uso de las diferentes plataformas para poder tener contacto con los alumnos desde espacios virtuales, hasta donde permitan las posibilidades socioeconómicas y de conectividad de cada contexto, para que los alumnos sigan aprendiendo a pesar de las condiciones de pandemia, por las que se está pasando en la actualidad y para atender a la problemática planteada sobre la lectura, implementando las estrategias necesarias para que los estudiantes accedan al principio alfabético del español, se desarrollen la conciencia fonológica, la decodificación automática, el acceso al significado y la integración de la oración, haciendo uso de juegos interactivos, con actividades sistemáticas que contribuyan al acceso de la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Backhoff Escudero, E. (2018). Breve caracterización del Sistema Educativo Mexicano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48 (1), 35-52.
- García, L. J. (2019). Panorama de la educación básica. Del plan de Once años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019). *Desarrollo Profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-1-01Garcia.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. SEP. <https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. SEP. https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Trejo, C.J., Cruz, R. G., Jiménez, C. C., Pacheco, H. J., Mejía, B. F., Mora, G. J., Martínez, S. M., Pano, F.C., Elias, P. C., López, M. G., & Poy, R. J. (2019). *Apuntes para una nueva reforma educativa* (1ª ed.). La biblioteca.

México. Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. http://cetis22.edu.mx/assets/pdf_pedagogicas_nem.pdf

Ducoin, W. P. (2018). *Educación Básica y Reforma Educativa* (1ª ed.). Lubrunam.

05

ROLE-PLAY ACTIVITIES

**TO FOSTER SPEAKING SKILLS IN THE TEACHING OF
ENGLISH AT CIEFUEGOS UNIVERSITY LANGUAGES CENTER**

ROLE-PLAY ACTIVITIES

TO FOSTER SPEAKING SKILLS IN THE TEACHING OF ENGLISH AT CIENFUEGOS UNIVERSITY
LANGUAGES CENTER

EL JUEGO DE ROLES PARA POTENCIAR LA EXPRESIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS

Lázaro Adel Heredia-Gómez¹

E-mail: laheredia@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-2466-4413>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba

Suggested citation (APA, 7th edition)

Heredia-Gómez, L. A. (2022). Role-play activities to foster speaking skills in the teaching of English at Cienfuegos University Languages Center. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(1), 33-38.

ABSTRACT

The students in our classes are unique in their personalities, cultural experiences and values. If we are to be successful in leading our students through the task of learning, we must provide a variety of learning approaches so that these differences can be recognized and provided for in every classroom. While teaching a course to a group of workers from Palmares Hotel Group company, it was necessary to present the contents in a way they could actually acquire the knowledge they needed to carry out their labor successfully. The group was formed by a wide variety of employees both in terms of age and occupation within the company and it included animal trainers, security guards, janitors and office personnel that were supposed to use the foreign language to an elementary level. Taking into account these characteristics, a set of activities was designed in order to make them more appealing to the students and closer to their working needs. The results were positive regarding language acquisition and the satisfaction of all participants involved.

Keywords:

Role- play, elementary level, learning, foreign language.

RESUMEN

Los alumnos en nuestras aulas son únicos en sus personalidades, experiencias culturales y valores. Si queremos tener éxito en guiar a nuestros estudiantes en su aprendizaje, tenemos que asegurarles una gama de enfoques para que estas diferencias puedan reconocerse y atenderse en cada aula. Durante la impartición de un curso de inglés a un grupo de trabajadores del Grupo Hotelero Palmares, fue necesario presentar los contenidos de forma que pudieran realmente adquirir el conocimiento que necesitaban para enfrentar su labor de forma satisfactoria. El grupo estaba conformado una amplia variedad de empleados tanto en términos de edad como de ocupación e incluía entrenadores de animales marinos, guardias de seguridad, conserjes y personal de oficina que debía usar el idioma extranjero a un nivel elemental. Tomando en consideración estas características, se diseñó un grupo de actividades de juego de roles que les resultara atrayente y más cercana a sus necesidades laborales. Los resultados fueron positivos tanto en términos de adquisición idiomática como en el nivel de satisfacción de todos los implicados.

Palabras clave:

Juego de roles, nivel elemental, aprendizaje, lengua extranjera.

INTRODUCTION

The main goal in teaching the productive skill of speaking will be oral fluency. This can be defined as the ability to express oneself intelligibly, reasonably accurately and without too much hesitation (otherwise communication may break down because the listener loses interest or get impatient).

To attain this goal you will have to bring the students from the stage where they are mainly imitating a model of same kind, or responding to cues to the point where they can use the language freely to express their own ideas (Note, however, that these two processes should be going on all the time, side by side, although the proportion of controlled speech to free speech will change as the course progresses. You will therefore need to give the students two complementary levels of training:

a) Practice in the manipulation of the fixed elements of the language (phonological and grammatical patterns together with vocabulary).

b) Opportunities for the expression of personal meaning.

Although in the classroom situation it is often necessary to concentrate at certain times on developing one of the oral skills rather than the other (e.g. part of the lesson may be given over either to speaking or to listening) we must not lose sight of the fact that oral communication is a two-way process between speaker and listener. Thus, in some situations one person may do all the speaking, as for example in a lecture. Here, typically, the speaker initiates and simply keeps up the flow of speech. This also happens sometimes when a person is giving instructions or directions. Normally however, as in a conversation, although one person initiates, speaker and listener are constantly changing roles and consequently speaking involves responding to what has been heard. In this case, speaking is an integral part of listening. It is this particular kind of interaction (listen-respond-listen etc.) which is difficult for the learners.

In the classroom, therefore, you will need to insure that the two skills are integrated through situations that permit and encourage authentic communication (e.g. especially through talk and discussion in small groups) and also that the learners are taught how to keep the channel of communication open in such situation (e.g. by asking for repetition and clarifications; by interrupting; by signalling agreement or disagreement etc.). needless to say that the message conveyed to the receiver must be clear enough for its decoding, that is to say, it must be intelligible.

Intelligibility is conventionally defined in phonological terms (e.g. being able to make the difference between key sounds such as (i) and (l)). At the level of basic understanding, this aspect of intelligibility is unquestionably important but, for the purpose of oral fluency, the term needs to be extended to include mastery of other areas of language.

For clearly, in order to be able communicate effectively, the learners also need an adequate mastery of grammar and vocabulary. Thus, in most language programmes the amount of time available for systematic speech training is bound to be limited: it will be necessary to concentrate on essential features such as the differences between key sounds, weak forms, basic stress and intonation patterns, and even here more attention will need to be paid to reception than to production. On the textbooks provide, partly because they feel the need for this themselves and partly because inadequacy in this area often causes communication to break down.

Speaking relates intimately to the other language skills, but it is most closely connected with listening. This connection between listening and speaking reveals itself in their character as parts of oral communication in which both of them -the receptive skill of listening and the productive skill of speaking- take part. In this process, both listener and speaker play different roles and, thus, while one is working on the encoding of the message, the other is decoding the meanings embodied in the language forms produced by the speaker 'and aided by non-verbal means such as facial expressions and gestures. In some situations, one person may do all the speaking and so keep up the flow of speech (transactional function of language) as, for example, in a lecture; and in other situations, such as in conversations, speakers constantly change roles (interactional function of language).

Teaching the spoken language should take account of both functions of language in their interrelationship, going from the conversational to the expository form of expression, and combining them as much as possible. Exclusive concentration on any of these forms of expression will yield speakers who are only able to take part in conversations or long talks, but are unable to combine them in a natural way.

The above, however, does not mean, under any circumstances, that speaking does not relate to reading and writing within the natural process of communication. This is clearly seen, for instance, when you meet a foreigner from an English-speaking country who is paying a visit to Cuba. He gifts you with a book and after he has gone back to his country, you write to him. Here the exchange covers listening-speaking first, reading then, and finally writing. So the interrelation among the skills in the process of communication is evident.

Furthermore, in the classroom, many sources of talk come from reading and writing activities. Students need dialogues as conversational models, but these are not necessarily the best stimulus for talking. A reading text on an interesting or relevant topic may be much more productive, often because the ideas are presented more directly. Similarly, a writing activity, done collaboratively in pairs or in small groups, will be accompanied by a good deal of

talking to get the activity done. Here, speaking is a by-product of the activity.

Speaking builds up on the basis of listening which should be more extensively developed and so it constitutes the broad receptive base from which the teaching of speaking derives, mainly in the early stages of learning. Often, improvement in listening comprehension will bring about an improvement in speaking: they are interdependent to a great extent.

DEVELOPMENT

Of all the four skills (listening, speaking, reading and writing), speaking seems intuitively the most important: people who know a language are referred to as 'speakers' of that language, as if speaking included all other kinds of knowing; and many if not most foreign language learners are primarily interested in learning to speak.

Classroom activities that develop learners' ability to express themselves through speech would therefore seem an important component of a language course. Yet it is difficult to design and administer such activities; more so, in many ways, than to do so for listening, reading or writing.

Speaking is one of the language skills to be developed in most school courses in English at all levels. The skill is either developed independently as a primary goal to be attained at the very end of learning and/or as a means for other skills such as reading. Consequently, as a general rule, speaking is a teaching point and this is reflected in the objectives of such courses.

Speaking is a more complex skill than listening. Here, several interrelated actions -both, mental and psychical- must take place instantaneously. Finocchiaro & Brumfit (1983), states that a speaker should perform the following actions:

- a. He must think of the ideas he wishes to express, either initiating a conversation or responding to a previous speaker.
- b. He must change the tongue, lips and jaw positions in order to articulate the appropriate sounds
- c. He must be aware of the appropriate functional expressions as of the grammatical, lexical and cultural features needed to express the idea.
- d. He must be sensitive to any change in the "register" or style necessitated by the person to whom he is speaking, and the situation in which the conversation is taking place.
- e. He must change the direction of his thoughts on the basis of the other person's responses.

In addition to the above, and within the teaching learning process, teachers have to cope with a number of obstacles such as the size of the class, the number of hours for teaching the language, the classroom conditions, and the syllabus itself. Under these conditions, the understanding

and implementation of a wide range of more effective techniques and procedures through which the oral ability can be developed, become a must to counteract the negative impact of the above related complexities and obstacles.

In opposition to written language, speaking bears its own features which make it different from the former, and its teaching demands close attachment to those features for reasons of natural communication. These features can be synthesized as follows:

- incomplete and sometimes ungrammatical utterances;
- false starts and repetitions;
- simple syntax;
- unsubordinated phrases;
- interactive expressions like *well*, *oh*, *huh*;
- general vocabulary;
- less packed information.

Teaching the spoken language should then regard the above features so as to achieve profitable results in the communicative competence of this form of expression. Teachers need to know how to select and design appropriate and authentic language learning materials and activities in accordance with the objectives in mind, the age group of the learners, their interest level and language ability. Thus, teachers should select the texts (conversations and prose passages), functions and language structures in such a way that they reinforce and broaden mastery of speaking as it actually occurs. In addition, teachers should encourage learners through the use of materials and activities that bring the students' world into the classroom. Teaching the spoken language should then regard the above features so as to achieve profitable results in the communicative competence of this form of expression. Teachers need to know how to select and design appropriate and authentic language learning materials and activities in accordance with the objectives in mind, the age group of the learners, their interest level and language ability. Thus, teachers should select the texts (conversations and prose passages), functions and language structures in such a way that they reinforce and broaden mastery of speaking as it actually occurs. In addition, teachers should encourage learners through the use of materials and activities that bring the students' world into the classroom. Topics that bring the students' world into the classroom will make learning more meaningful and this guarantees long-term retention and subsequent language progress which is perhaps the most vital factor of all the effort done in helping to keep the interest in language learning alive. Teachers should, therefore, provide the students with activities for free expression and not only for language practice, the stage at which language learning often and unfortunately stops.

Role playing/simulation is an extremely valuable method for language learning. It encourages thinking and creativity, lets students develop and practice new language and behavioral skills in a relatively nonthreatening setting, and can create the motivation and involvement necessary for learning to occur. There is little consensus on the terms used in the role playing and simulation literature. Just a few of the terms which are used, often interchangeably, are *simulation*, *game*, *role-play*, *simulation-game*, *role-play simulation*, and *role-playing game* (Crookall & Oxford, 1990ab).

There does seem to be some agreement, however, that simulation is a broader concept than role playing. Ladousse (1987), for example, views simulations as complex, lengthy and relatively inflexible, but role playing as quite simple, brief and flexible. Simulations simulate real life situations, while in role playing the participant is representing and experiencing some character type known in everyday life (Scarcella & Oxford, 1992). Simulations always include an element of role play.

Scarcella and Crookall (1990), review research to show how simulation facilitates second language acquisition. Three learning theories which they discuss are that learners acquire language when: (1) they are exposed to large quantities of comprehensible input, (2) they are actively involved, and (3) they have positive affect (desires, feelings and attitudes). Comprehensible input is provided in simulations because students engage in genuine communication in playing their roles.

Active involvement stems from participation in worthwhile, absorbing interaction which tends to make students forget they are learning a new language. Students have the opportunity to try out new behaviours in a safe environment, which helps them develop long term motivation to master an additional language. In addition to encouraging genuine communication, active involvement, and a positive attitude, the simulated "real life" problems help students develop their critical thinking and problem solving skills.

Traditionally, learner roles have been specifically defined in the role playing/simulation method, either through verbal instructions or role cards. However, Kaplan (1997), argues against role-plays that focus solely on prescriptive themes emphasizing specific fields of vocabulary, as they do not capture the spontaneous, real-life flow of conversation. Perhaps a better model for learner roles in the role playing/simulation method is Scarcella & Oxford's (1992), *tapestry approach*. Learners, according to this approach, should be active and have considerable control over their own learning. The students should help select themes and tasks and provide teachers with details of their learning process. In role playing/simulation, this can be achieved through the "design competition" mentioned above, or similar *divergent* simulations.

Students have some new responsibilities in role playing/simulation that they might not be accustomed to. Burns & Gentry (1998), looking at undergraduates learning experientially, suggest that some have not been exposed to experiences requiring them to be proactive and to make decisions in unfamiliar contexts. They recommend that instructors understand the knowledge level that students bring to the scene, and place close attention to the introduction of experiential exercises so that the student does not become discouraged.

The set comprises 20 role-play activities. Their frequency of use was set as one per lesson throughout the course, specifically in the semi-controlled to free practice stages. Their elaboration corresponded to small groups or pairs since it is one of the recommendations for developing speaking in such heterogeneous group. The implementation of the proposal will take place from September 2019 to January 2020 according to the chronogram stated for the course. It is important to point out that not all contents from the units in the syllabus will be used, only the ones that proved to present as more difficult to be acquired by the students, according to the diagnosis of the sample.

The elements that were part of the evaluation are the following:

- Grammatical accuracy.
- Use of communicative functions.
- Use of lexical units specific to the situational context presented.
- Fluency.
- Pronunciation.

During the application of the proposal these elements underwent changes since the practical implementation of the set brought about necessary adjustments. The typology of evaluation used was co-evaluation and evaluation by the teacher through negotiation to assure best results and optimal involvement of the students in their own learning. Students failing to accomplish three or more elements were considered as *failed*. The results showed a significant increase in the level of cognitive performance of the students, as well as in their level of motivation throughout the course, as represented in figure 1 and 2.

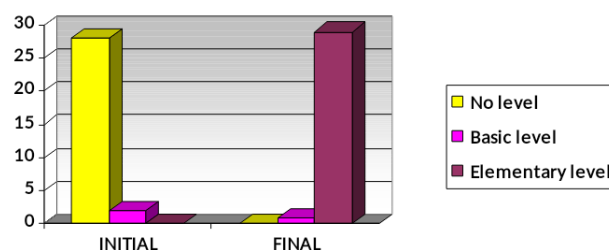


Figure 1. Comparison between stages (language acquisition).

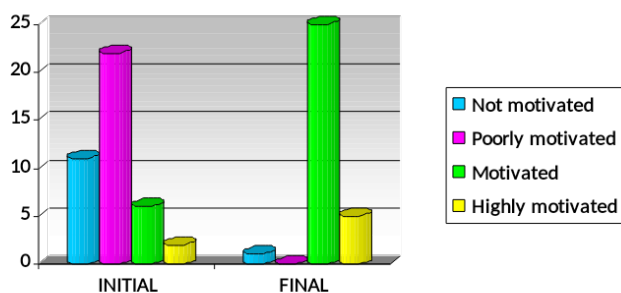


Figure 2. Comparison between stages (level of motivation).

CONCLUSIONS

It can be easily noticed that the students' language acquisition consistently increased, fitting their level of motivation towards learning the foreign language when they were assigned activities that actually resembled their daily working activities.

The set became an effective tool in the professors' hands in their systematic pedagogical practice when offering exercises that are in correspondence with the interests and characteristics of the students, maintaining the principle of the interaction during the process of learning the language and that as much time as possible should be used in class for the development of the oral fluency.

REFERENCES

- Burns, A. C., & Gentry, J. W. (1998). Motivating students to engage in experiential learning: a tension-to-learn theory. *Simulation and Gaming*, 29, 133-151.
- Crookall, D. (1990). International relations: specific purpose language training. In, D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning*. (pp. 151-158). Newbury House.
- Crookall, D., & Oxford, R. L. (1990a). Linking language learning and simulation/gaming. In, D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning*. (pp. 3-24). Newbury House.
- Crookall, D., & Oxford, R. L. (1990b). The island game. In, D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning*. (pp. 251-259). Newbury House.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: from theory to practice*. Oxford University Press.
- Kaplan, M. A. (1997). Learning to converse in a foreign language: the Reception Game. *Simulation and Gaming*, 28, 149-163.
- Ladousse, G. P. (1987). *Role play*. Oxford University Press.

06

CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS

**DE LA INFECCIÓN DEL TRACTO URINARIO EN NIÑOS
HOSPITALIZADOS EN EL HOSPITAL PEDIÁTRICO DOCENTE
DE CIENFUEGOS**

CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS

DE LA INFECCIÓN DEL TRACTO URINARIO EN NIÑOS HOSPITALIZADOS EN EL HOSPITAL PEDIÁTRICO DOCENTE DE CIENFUEGOS

CLINICAL CHARACTERISTICS OF THE URINARY TRACT INFECTION IN HOSPITALIZED CHILDREN IN THE PEDIATRIC HOSPITAL OF CIENFUEGOS

Claudia Katherine López-Palmero¹

E-mail: medcklp930802@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6893-7399>

Aymahara Gómez-Morejón¹

E-mail: gomezaymahara@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8044-7915>

María Felicia Casanova-González¹

E-mail: neurofisiologia@hosped.cfg.sld.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7690-3762>

Ortelio Chaviano-Mendoza¹

E-mail: chaviano44@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0168-8292>

¹ Universidad de Ciencias Médicas "Dr. Raúl Dorticós Torrado" Cuba

Cita sugerida (APA, séptima edición)

López-Palmero, C. K., Gómez-Morejón, A., Casanova-González, M. F., & Chaviano-Mendoza, O. (2022). Características clínicas de la infección del tracto urinario en niños hospitalizados en el Hospital Pediátrico Docente de Cienfuegos. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(1), 39-52.

RESUMEN

El objetivo del artículo es caracterizar clínicamente los pacientes hospitalizados por Infección del Tracto Urinario en el Hospital Pediátrico Provincial Docente "Paquito González Cueto" de Cienfuegos durante el periodo 2018-2019. Se realizó un estudio observacional descriptivo retrospectivo de corte transversal en el periodo comprendido entre el 1ero de enero del 2018 al 31 de diciembre del 2019, en el escenario Hospital Pediátrico Universitario de Cienfuegos. Se estudiaron variables demográficas, clínicas, analíticas, y terapéuticas. Como resultados se tiene que el sexo femenino y el grupo etario de los menores de 1 año tuvieron una mayor representatividad, reportando como factor de riesgo de mayor relevancia la infección urinaria previa; cerca del 85% presentaron una infección aguda y en más del 90% la infección fue de vías urinarias altas; la *Escherichia coli* fue el germen predominante en el aislamiento microbiológico presentes en el 79,2%, y la terapéutica antibiótica que se indicó con mayor frecuencia (45,8%) fue los Aminoglucósidos. Esta investigación constituye un estudio necesario para mejorar la calidad de vida de los niños que acuden al Hospital Pediátrico Provincial de Cienfuegos, sus resultados pudieran tener un impacto en la morbilidad y mortalidad de las Infecciones del tracto urinario.

Palabras clave:

Infección del tracto urinario, factores de riesgo, antibioticoterapia.

ABSTRACT

The objective of the article is to clinically characterize patients hospitalized for Urinary Tract Infection at the "Paquito González Cueto" Provincial Pediatric Teaching Hospital in Cienfuegos during the 2018-2019 period. A cross-sectional retrospective descriptive observational study was carried out in the period from January 1, 2018 to December 31, 2019, in the Cienfuegos University Pediatric Hospital setting. Demographic, clinical, analytical, and therapeutic variables were studied. The results show that the female sex and the age group of children under 1 year of age were more representative, reporting previous urinary tract infection as the most relevant risk factor; About 85% presented an acute infection and in more than 90% the infection was from the upper urinary tract; *Escherichia coli* was the predominant germ in the microbiological isolation present in 79.2%, and the antibiotic therapy that was most frequently indicated (45.8%) was aminoglycosides. This research constitutes a necessary study to improve the quality of life of children who attend the Provincial Pediatric Hospital of Cienfuegos, its results could have an impact on the morbidity and mortality of urinary tract infections.

Keywords:

Urinary tract infection, risk factors, antibiotic therapy.

INTRODUCCIÓN

La infección del tracto urinario (ITU) constituye uno de los principales motivos de consulta en el servicio de urgencias de Pediatría en nuestro medio, considerada la infección bacteriana más frecuente en niños y la causa más frecuente de fiebre sin foco en menores de 3 años en el mundo desarrollado, y la afección predominante de este aparato en los niños, además se considera un marcador de anomalías anatómicas o funcionales subyacentes. Esta patología implica una amplia variedad de trastornos que afectan a todo el aparato urinario, que a mediano y largo plazo puede tener consecuencias graves, como es el desarrollo de cicatrices renales, con la consecuente hipertensión arterial, proteinuria, detención del crecimiento renal e insuficiencia renal crónica.

La definición de infección urinaria hace referencia a la colonización y posterior multiplicación en la vía urinaria de microorganismos patógenos, que habitualmente provienen de la región perineal, con posterior invasión a los tejidos, independientemente de su localización y de la presencia o no de síntomas, sobrepasando los mecanismos de defensa del huésped, produciendo una reacción inflamatoria y alteraciones morfológicas y funcionales, con una respuesta clínica que afecta con mayor o menor frecuencia a personas de uno u otro sexo y diferentes grupos poblacionales.

Su prevalencia está influenciada por dos variables: edad y sexo. En el primer año de vida es más frecuente en niños (3.7%) que en niñas (2%). Se incrementa más en el lactante con fiebre, menor de 2 meses de edad, con una incidencia de 5% en niñas y 20.3% en niños no circuncidados. La incidencia se invierte en la etapa prepuberal con un 3% en niñas y 1% en niños. Las ITU febriles tienen su mayor incidencia durante el primer año de vida en ambos sexos, mientras las no febriles ocurren predominantemente en hembras mayores de tres años. Los niños y niñas que han tenido la primera manifestación de ITU presentan recurrencias con mucha frecuencia, la mayoría de ellas dentro de los 3-6 meses siguientes al primer episodio en los primeros 12 meses de vida, el 18% de los varones y el 26% de las niñas tienen recurrencias. Después del año de edad, en los varones son poco frecuentes; en las niñas, sin embargo, pueden seguir produciéndose durante muchos años, apareciendo hasta en el 40-60% de ellas. (Ballesteros, 2017;)

Aunque el pronóstico es favorable, resulta indispensable reconocer aquellos pacientes con mayor probabilidad de presentar compromiso renal a largo plazo como consecuencia de la recurrencia de esta enfermedad, por tanto, es de vital importancia identificar aquellos factores de riesgo que pueden predisponer las reinfecciones urinarias. La afectación renal aguda se produce en el 50 a 80% de los niños y niñas con ITU febril, de los cuales desarrollarán afectación cicatricial parenquimatosa aproximadamente un 20%, lo que supone un 10-15% de todos

los pacientes, constituyendo un riesgo importante de progresión del daño renal. Del 10 al 30 % de los pacientes presentan complicaciones. La importancia de abordar oportunamente las infecciones de vías urinarias radica en que en el 30% de las malformaciones del riñón y tracto urinario pueden ser provocadas por ITU, que son el primer signo de alarma.

Para evitar complicaciones y secuelas a corto y largo plazo es pilar fundamental realizar un diagnóstico oportuno y tratamiento adecuado de las ITU. En la mayoría de los casos es difícil llegar al diagnóstico definitivo pues suele presentarse solo como un síndrome febril, por ello ante la sospecha clínica de esta patología se debe tener claro los distintos factores de riesgo que pueden desencadenar la ITU. Conocer las clasificaciones también es importante, ya que la presencia de pielonefritis aguda (ITU alta) puede tener secuelas tales como cicatrices renales o daño renal progresivo, mientras que la cistouretritis (ITU baja), por lo general, es una condición benigna.

A lo largo de los años ha existido diversidad de opiniones y controversias basadas en guías extranjeras, relacionadas con el manejo, tratamiento y seguimiento de los pacientes que presentan ITU, por lo que surgieron nuevas recomendaciones del Comité de Nefrología en 2008 (Nefrología Pediátrica 2da edición) y toda la nueva evidencia disponible, con el objetivo general de mejorar la detección y el pronóstico de la patología estructural y funcional de la vía urinaria que condiciona daño renal definitivo, a través de su manifestación más frecuente: la infección urinaria (Adragna et al, 2015). Estas recomendaciones son generales, y pueden ser modificadas en un caso en particular por el profesional que valore al niño y posiblemente estarán sujetas a nuevas modificaciones a la luz de un mayor entendimiento del desarrollo del daño renal y del desarrollo y accesibilidad a mejores opciones profesionales y materiales para el diagnóstico por imágenes.

En las últimas décadas se ha producido un cambio en el curso clínico de la infección del tracto urinario como resultado de la introducción del tratamiento antibiótico, mejoría de los métodos diagnósticos y accesibilidad a la atención de salud. Además, existe mayor conocimiento de los mecanismos de daño renal, y las evidencias actuales han demostrado que la mayoría de los niños que han tenido ITU no tienen complicaciones a largo plazo.

Se debe considerar que en todo lactante y niño menor de 2 años de edad con fiebre mayor de 38°C debe buscarse la posibilidad de una infección de vías urinarias, y en todo niño que presente signos clínicos o síntomas que orienten hacia este diagnóstico. Cuando se sospecha una infección de vías urinarias se debe tomar una muestra de orina para examen completo, y si el resultado es positivo se incrementa la posibilidad de ITU.

Frente a la sospecha clínica de esta entidad el tratamiento antibiótico debe ser iniciado precozmente una vez

tomada la muestra para Urocultivo, esto es mandatorio en lactantes con signos febriles dada la interrelación entre el retardo del tratamiento y el daño renal como secuela.

Las metas del tratamiento de una ITU son eliminar la infección aguda y sus síntomas, prevenir sus complicaciones, y reducir la probabilidad de un daño renal en el futuro. La elección del tratamiento antibiótico ideal de menor espectro y mejor perfil fármaco-dinámico depende de varios factores (edad, presentación clínica, agente causal aislado en el urocultivo y su perfil de susceptibilidad o antibiograma).

En este sentido, el uso de antibioterapia previa, hospitalización reciente, enfermedades de base o uropatías importantes, aumentan el riesgo de resistencias a los antibióticos de uso habitual. Sin embargo, en la práctica diaria, la elección inicial del antibiótico se realiza de forma empírica, por lo que es importante tener en cuenta las características farmacológicas del medicamento indicado, además de los patrones de sensibilidad y resistencia locales mencionados, el perfil de seguridad, el espectro de acción del antibiótico, la farmacocinética, su metabolismo, vía de administración (preferentemente oral), posología, efectos adversos, duración del tratamiento y la resistencia antimicrobiana existente. En general, se acepta que el manejo exitoso de una infección urinaria aguda requiere el inicio del tratamiento con antibióticos antes de que estén disponibles los resultados de cultivo y susceptibilidad antimicrobiana.

De todas las infecciones del tracto urinario, más del 70 % son producidas por *Escherichia coli* lo que lo convierte en el agente patógeno universal, sin embargo, durante muchos años ha estado sometida a la acción de múltiples antimicrobianos (betalactámicos, fluoroquinolonas, aminoglucósidos, etc, motivo por el cual esta bacteria ha ido desarrollando evolutivamente mecanismos de resistencia a los antibióticos utilizados comúnmente para el tratamiento de las infecciones del tracto urinario. Se han reportado tasas de resistencia de 6,8% frente a Cefalosporinas de primera generación, 44,4% para Trimetoprim Sulfametoxazol (SXT) y 25,1% para Ciprofloxacina. La resistencia a Cefalosporinas de tercera generación es baja (2,4% para Cefotaxima).

La resistencia antimicrobiana en pacientes de edad pediátrica con infección del tracto urinario constituye un problema creciente con un importante impacto médico. Como consecuencia de lo anterior, se considera aconsejable el desarrollo de un conjunto de medidas que tiendan a racionalizar la utilización de los antimicrobianos, mejorando sus indicaciones y su uso, disminuyendo en lo posible la toxicidad y el costo que generan. Tales medidas se conocen como política de antibióticos. Este conjunto de normas debe basarse en los conocimientos actualizados sobre el uso de los antimicrobianos, en los protocolos de Guías de Prácticas Clínicas vigentes en cada hospital y en los datos microbiológicos del centro (Bello et al, 2018).

Nuestro hospital no está exento de sufrir esta problemática, y están elaboradas las guías para el manejo y seguimiento de los pacientes de edad pediátrica con ITU, las cuales se actualizan periódicamente basándose en las recomendaciones a nivel internacional. Tomando en consideración que las infecciones del tracto urinario constituyen la segunda causa más frecuente de infección bacteriana en la edad pediátrica, después de las infecciones respiratorias, así como la patología más común del aparato urinario. Así mismo, presentan una elevada prevalencia, constituyendo una causa común de hospitalización. Se trata de una patología que genera una alta morbilidad durante la fase aguda con repetidos episodios, siendo necesario uno o varios esquemas de tratamiento antibiótico en múltiples ocasiones, teniendo mal pronóstico a largo plazo los casos con evolución a la cronicidad, relacionado directamente con la extensión o gravedad de cicatrices renales, pudiendo desencadenar una insuficiencia renal crónica, razón ésta que nos motivó a la realización de este trabajo que puede considerarse pionero, y que sirve de base para futuros estudios con el fin de mejorar la calidad de la asistencia médica, y el tratamiento oportuno de estos pacientes.

A partir de lo argumentado previamente nos planteamos como objetivo: caracterizar clínicamente los pacientes hospitalizados por Infección del Tracto Urinario en el Hospital Pediátrico Provincial Docente de Cienfuegos durante el periodo 2018-2019.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó un estudio observacional descriptivo correlacional retrospectivo en los servicios de hospitalización del Hospital Pediátrico Provincial Docente "Paquito González Cueto" de Cienfuegos, en el período comprendido entre enero de 2018 a diciembre de 2019.

El universo de estudio estuvo constituido por 251 pacientes con edades comprendidas desde el nacimiento hasta los 17 años 11 meses y 29 días, que fueron egresados con diagnóstico de Infección del Tracto Urinario durante el período de estudio. Como criterio de exclusión se tomó el siguiente: Pacientes cuyos expedientes clínicos no recogían toda la información necesaria para los objetivos de este estudio. Las limitaciones del estudio se relacionaban con el tipo de estudio retrospectivo donde el dato primario era el expediente ya registrado, por lo cual no se podía determinar relaciones de causa/efecto ni realizar predicciones o inferencias y se podían desconocer otros factores pasados.

Para la recogida de la información se confeccionó por la autora un formulario con las variables que resultaba necesario recoger para esta investigación (anexo 1). Una vez recogida la información se confeccionó la base de datos empleando para ello el Paquete estadístico SPSS en su versión 15.0 que permitió el procesamiento de los datos obtenidos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Infección del tracto urinario (ITU) es motivo de consulta y hospitalización en la infancia, sobre todo durante la lactancia y la niñez temprana. El presente estudio descriptivo muestra cómo se comporta esta entidad clínica en el servicio de Nefrología de nuestro centro hospitalario. El universo quedó expresado en 251 pacientes con diagnóstico al egreso de Infección del Tracto Urinario, hospitalizados durante el período de estudio.

Tabla 1. Distribución de los pacientes según edad y sexo.

Grupo de edades	Sexo				Total	
	Femenino		Masculino			
	No	%	No	%	No	%
Menores 1 año	107	71.8	42	28.2	149	59.4
1 – 2 años	35	81.4	6	14.6	41	16.3
3 – 11 años	30	88.2	4	11.8	34	13,5
Mayores 11 años	26	96.3	1	3.7	27	10.8
Total	198	78.8	53	21.1	251	100.00

En la tabla 1 se observa un predominio del grupo de edad de menores de 1 año con un 59.4% del total, seguido por el grupo etario de 1-2 años de edad con 16.3%, predominando el sexo femenino en todos los grupos etarios con mayor por ciento en el grupo de mayores de 11 años con 96.3%, lo que pensamos que se daba a las características anatómicas de la uretra en el sexo femenino, y en la adolescencia al inicio de las relaciones sexuales, a pesar de no tener constancia en nuestro estudio ya que no se recoge este dato en las historias clínicas. El sexo masculino está representado en mayor número en los menores de un año seguido por el grupo de 1-2 años, comportándose de manera similar en ambos sexos.

Las infecciones de las vías urinarias son más frecuentes en el sexo masculino en los primeros tres meses de vida, relacionadas con la presencia de malformaciones congénitas del tracto urinario. El 74% de los lactantes con diagnóstico de hidronefrosis prenatal que presentan alteraciones renales, desarrolla infección del tracto urinario. La ITU aumenta su frecuencia de forma progresiva en el sexo femenino a partir del año de vida debido a la anatomía que presenta el género femenino, ya que la uretra es más corta y tiene proximidad a las regiones vulvar y perianal, por lo tanto, facilita su contaminación por gérmenes que provienen de estas áreas.

Existen estudios que concuerdan en que la infección del tracto urinario se presenta con mayor frecuencia en el sexo femenino y en los niños menores de un año, coincidiendo con nuestros resultados. Ejemplo de estos estudios son: Cala (2018) en Colombia con el 60,7% femininas; Ramírez Puris (2020), en Perú, con un 79,9% del sexo femenino y 59,1% en edades comprendidas entre 1 mes y 2 años; Matovelle (2018) con el 83,4% femininas, y los niños entre 1 y 2 años el grupo etario predominante con un 40%; Riveros (2019), 77.3% femenina y menores de 1 año con un 52,6%.

En contradicción con nuestros resultados, Pinto (2017), obtuvo un predominio del grupo etario de 6-12 años (59,7%), seguido de 2-5 años (37,8%), siendo los menores de 2 años los menos afectados; además encontró un predominio del sexo femenino (86,6%) coincidiendo este último aspecto con nuestro reporte. Caso contrario también es el estudio de Gutiérrez Velásquez (2016), donde concluye que el sexo masculino se presentó en un 52% y el femenino en un 48%. Esto pudo deberse a que el grupo mayoritario en los rangos de edades son los niños menores de un año, en el que predomina el sexo masculino, que como expusimos anteriormente en este grupo de edad son frecuentes las malformaciones, las cuales predisponen a la ITU.

En la tabla 2 podemos apreciar que existe un 72.5% de pacientes en los que no se recogió la presencia de factores de riesgo asociados a la ITU, comportándose de forma similar en todos los grupos de edades. La autora de esta investigación atribuye este resultado a la no recogida de estos elementos en las historias clínicas. También podemos observar que los factores de riesgo encontrados predominan en los niños menores de 1 año, seguido del grupo de 3 a 11 años y el de 1 a 2 años respectivamente.

Tabla 2. Distribución de pacientes según presencia de factores de riesgos y grupos de edad.

Factores de riesgo	Grupos de edades									
	<1 año		1-2 años		3-11 años		>11 años		Total	
	No.	%	Si	%	Si	%	Si	%	Si	%

No se recogen	121	81.2	30	73.1	15	44.1	16	59.2	182	72.5
ITU anterior	25	11.4	12	29.2	19	55.9	8	29.6	64	25.5
Malformaciones del TU	12	8.0	4	9.7	10	29.4	1	3.7	27	10.7
Constipación	1	0.7	-	-	-	-	-	-	1	0.4
Aseo personal desfavorable	2	1.3	-	-	-	-	-	-	2	0.8
Uso de pañales desechables	1	0.7	-	-	-	-	-	-	1	0.4
Fimosis/Sinequia	4	2.7	-	-	1	2.9	-	-	5	1.9
Otras	9	6.0	6	14.6	10	29.4	10	37.0	35	13.9
	N=175		N=52		N=55		N=35		N=251	

La ITU anterior es el factor de riesgo predominante (25.5%) en todos los grupos etarios. Encontramos que la variable "Otros" representa el 13.9% de los casos y se incluyen ahí los siguientes factores de riesgo: litiasis renal, sistema inmune insuficiente y vaciamiento inadecuado de la vejiga, los cuales afectan en mayor número a los mayores de 3 años. Las malformaciones se presentaron en el 10.7% de los pacientes, siendo los menores de 1 año el grupo etario más representado (8%).

En la revisión de las publicaciones realizadas en cuanto a estos aspectos, queda explícito que durante los primeros años de vida hay circunstancias que favorecen la contaminación perineal con flora del intestino: la incontinencia fecal, la exposición a las heces en los pañales y la fimosis fisiológica (Yllanes, 2020). Los lactantes varones no circuncidados probablemente tienen un riesgo especial de colonización uretral y vesical debido a que la superficie interna del prepucio constituye un buen reservorio para los microorganismos. Cuando el niño presenta fimosis cerrada pueden ascender a través de la vía urinaria debido a un flujo retrógrado de orina que se crea al final de la micción. La obstrucción anatómica, sea esta intrínseca (fimosis, fusión de labios menores, estenosis uretrales, ureteroceles, cálculos renales u obstrucción de la unión ureteropélvica) o extrínseca (impactación fecal, tumor, quiste), ocasiona igualmente estasis urinario y existe un mayor riesgo de que la orina infectada llegue hasta el riñón y ocasione una pielonefritis.

Se han publicado varios trabajos de diferentes países en los que se plasma la incidencia de los factores de riesgo mencionados. Coincidimos con los datos mostrados en el estudio realizado por Cuba Vidal (2017), quien encontró que la infección previa de tracto urinario (OR: 3,755 IC: 1,476-9,556) y las malformaciones de vías urinarias (OR: 6,0 IC: 2,3 02-15,638) son factores de riesgo frecuentes para la aparición de una ITU.

Las malformaciones congénitas y la fimosis constituyeron los factores de riesgo predominantes en el estudio realizado por Vilca (2020), seguidos de la constipación y la vulvovaginitis. Según datos reportados por Robles (2020), el 40% de los pacientes con ITU ha tenido estreñimiento, y el 24.0% presentó malformaciones. Ramírez Puris (2020), realizó un estudio descriptivo en 154 pacientes pediátricos con diagnóstico de ITU, encontrando como factor de riesgo de mayor predominancia el uso reciente de antibióticos (35,7%) seguido de ITU últimos 6 meses (29,2%), el estreñimiento (27,9%) y finalmente la malformación de vías urinarias (16,9%) y la cateterización vesical previa (14,3%). Para el manejo adecuado de los pacientes con ITU es imprescindible hacer una clasificación del episodio de infección actual, lo que nos permite efectuar un mejor tratamiento y seguimiento de los pacientes, y así evitar complicaciones a largo plazo como la insuficiencia renal crónica.

En la tabla 3 nos referimos a las diferentes clasificaciones: según la localización, según el tiempo de evolución y según la asociación con alteraciones estructurales y/o funcionales del aparato genitourinario.

Tabla 3. Distribución de pacientes según edad y clasificación de la ITU.

Grupos de edades	Localización				Asociación con alteraciones estructurales				Tiempo de evolución			
	Alta		Baja		Complicada		No complicada		Aguda		Recurrente	
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
< 1 año	137	60.4	12	50.0	13	31.7	136	64.7	134	63.5	15	37.5
1 - 2 años	38	16.7	3	12.5	5	12.2	36	17.2	33	15.6	8	20.0
3 - 11 años	29	12.8	5	20.8	18	43.9	16	7.6	19	9.0	15	37.5
> 11 años	23	10.1	4	16.7	7	17.1	20	9.5	23	10.9	4	10.0
Total	227	90.4	24	9.6	43	17.1	208	82.9	209	83.3	42	16.7

Podemos apreciar que la ITU alta predomina en un 90.4% con relación a la ITU baja (9.6%); a su vez es más frecuente en el menor de un año (60.4%), seguido del grupo de 1-2 años (16.7%). Se puede observar que la ITU baja predomina también en los menores de un año afectando el 50% de los pacientes. A criterio de la investigadora este resultado se debe a que esta localización de la infección de las vías urinarias no requiere hospitalización, por lo que el número de pacientes es menor en los otros grupos etarios, mientras que existen amplios criterios de ingreso para la protección del grupo de los menores de un año de edad, cumpliendo con los protocolos de actuación de los servicios.

En cuanto a la clasificación de acuerdo a la asociación con alteraciones estructurales el 82.9% de los pacientes presentaron una ITU no complicada, predominando en más de la mitad de los menores de 1 año, similar a las otras clasificaciones. Se observa un predominio del número de pacientes del grupo etario de 3-11 años con ITU complicada lo cual puede explicarse porque en estas edades se realizan algunos estudios imagenológicos para el diagnóstico de alteraciones estructurales y/o funcionales que generalmente no se realizan en las primeras etapas de la vida y por tanto no se diagnostican las complicaciones.

Según la clasificación de acuerdo al tiempo de evolución, encontramos mayor número de pacientes con ITU aguda (83.3%), teniendo un similar comportamiento que las otras clasificaciones en cuanto a los grupos de edades. Es de destacar que la ITU recurrente predomina en los menores de un año y en los niños de 3 a 11 años afectando más de un tercio de los mismos (en igual porcentaje); según considera la autora de este trabajo estos resultados se deben, en los primeros, a la presencia de los múltiples factores de riesgo ya mencionados, y en los segundos podría estar relacionado con el predominio que existió de la ITU complicada en estas edades lo que supone un mayor riesgo de recurrencia.

Otros reportes declaran aspectos coincidentes con esta investigación, como, Soto (2021), que encontró un predominio de las infecciones altas del tracto urinario representadas por el 74% con respecto a las bajas (26%), afectando con mayor frecuencia el grupo etario de 2 a 5 años en un 39%. Mamani (2017), donde el 72.23 % de los pacientes presentó una infección urinaria alta, la cual predominó a su vez en todos los grupos de edades estudiados, y el 27.77% presentó infección urinaria baja, la cual predominó en los menores de 2 años de los pacientes hospitalizados con este diagnóstico. Coincidimos también con Ramírez Cabrera et al. (2020), los cuales encontraron que el 66,6% de los casos presento una ITU aguda y el 33,3% fue recurrente, así mismo mostró que el 15,4% de los pacientes presentaba una ITU complicada. El 11,7% de los pacientes estudiados por García Cortes (2019), en el estado de Puebla presento una ITU recurrente.

Riveros (2019), realizó un estudio en 150 niños hospitalizados mostrando que el sexo femenino predominó con un 77.3%, la pielonefritis aguda afectó el 16.7% y la ITU recurrente estuvo presente en el 5.3% de los pacientes. Reyes Castro (2018), incluyó a pacientes mayores de 1 mes y menores de 14 años de edad con ITU confirmada con urocultivo, encontrando los siguientes resultados: de las lactantes mujeres el 50% presentó ITU de primer episodio, el 30% presentó ITU recurrente y el 20% presentó ITU complicada; de los lactantes varones el 44% presentó ITU de primer episodio, el 12% ITU recurrente y el 44% presentó ITU complicada; del grupo de preescolares mujeres el 100% presentó ITU de primer episodio; del grupo de preescolares varones el 40% presentó ITU de primer episodio y el 60% ITU complicada; del grupo de escolares mujeres el 20% presentó ITU de primer episodio, el 50% presentó ITU recurrente y el 30% presentó ITU complicada; y del grupo de escolares varones el 57% presentó ITU de primer episodio, el 14% presentó ITU recurrente y el 29% ITU complicada.

Reina (2021), en Ecuador, demostró que solo el 0,7% presentó Infección del Tracto Urinario a repetición. De la población masculina estudiada por Cueto et al. (2022), el 8.5% presentó antecedente de ITU. Torres (2021), mostró en los resultados de su investigación en niños con anomalías estructurales urinarias que la ITU recurrente se presentó en mayor frecuencia en el grupo de los preescolares y escolares representados con el 33,4% cada uno.

Diferimos de los resultados reportados por Rojas (2019), en niños menores de 5 años, de los cuales el 80% de los niños tuvieron el diagnóstico de infección urinaria baja, el 15% presentó una ITU alta, y el 5.0% tuvo infección urinaria recurrente.

En la tabla 4, devenido de la recodificación de la variable edad, en los menores o iguales a dos años y los mayores de dos años, al relacionarlas con la “clasificación de acuerdo a su localización” se puede afirmar que existe dependencia entre ambas variables, pues la probabilidad asociada el estadígrafo es de $p=0,03$ y el riesgo relativo es de 2,73, o lo que es lo mismo, existe una probabilidad de cada 4-3 menores de 2 años padezca de una ITU alta que una baja.

Tabla 4. Distribución de pacientes según la edad recodificada y clasificación de la ITU de acuerdo a su localización.

< 2 años		Edad recodificada		
		> 2 años	Total	
Clasificación de acuerdo a su localización	Alta	175	52	227
	Baja	15	9	24
Total		180	61	251
Chi-cuadrado		P= 0,03	RR= 2,73	

Al revisar los síntomas y signos presentados por los pacientes (ver tabla 5) encontramos que la fiebre apareció con mayor frecuencia (76,9%), seguido de las orinas turbias y fétidas (65,7%), los trastornos miccionales afectaron poco más de la cuarta parte de los casos, el 22,3% de los niños presentó síntomas digestivos (vómitos y diarreas); síntomas menos frecuentes fueron el aumento insuficiente de peso, el dolor lumbar y/o abdominal, con un 11,2% y 9,2% respectivamente; y se encontraron 7 pacientes asintomáticos lo que representa un 2,8%. El examen físico resultó negativo en un 69,7% de los casos estudiados, representando la mayor frecuencia; se encontraron signos positivos al explorar el aparato genitourinario en 22 pacientes (8,8%), y en 10 pacientes se observó palidez cutáneo mucosa (4,0%). La hematuria solo estuvo presente en el 0,8% del total de pacientes.

Tabla 5. Distribución de pacientes según síntomas y signos.

Síntomas y signos	No.	%
Fiebre	193	76,9
Orinas turbias y fétidas	165	65,7
Trastornos miccionales	65	25,9
Vómitos/diarreas	56	22,3
Aumento insuficiente de peso	28	11,2
Dolor Lumbar/abdominal	23	9,2
Palidez Cutáneo Mucosa	10	4,0
Puño-percusión dolorosa	13	5,2
Puntos pielorrenoureterales positivos	9	3,6
Hematuria	2	0,8
Asintomático	7	2,8
Examen físico negativo	175	69,7

Nuestros datos son similares a los de otras investigaciones realizadas en pacientes con infección urinaria donde predomina la fiebre como principal síntoma, por ejemplo: Delgado et al. (2017); y Matovelle (2018); Lucano (2019); Ramírez Purís (2020).

Coincidimos también con los datos mostrados por Ramírez et al. (2020), en su investigación sobre la resistencia antibiótica en niños con infección urinaria hospitalizados en el Hospital Cayetano Heredia, en los que se encontró con mayor frecuencia la fiebre (89,7%), seguida de la irritabilidad (74,4%) y letargia (59%) en los menores de 2 años; sin embargo, estos últimos síntomas no se reportan en nuestra serie de casos. Cueto et al. (2022) reportaron que los trastornos miccionales estuvieron presentes en el 39% de los niños mayores de 2 años hospitalizados con ITU, y en el 15,8% de los menores de 2 años.

En los 191 lactantes ingresados con sospecha de ITU en el Hospital Pediátrico Universitario "Octavio de la Concepción y de la Pedraja" la fiebre estuvo presente en el 57,5% de los niños con Urocultivo positivo, y la poca

ganancia de peso afectó el 71,4% de los casos. Nuestros resultados difieren de los datos mostrados por Rojas (2019), quien no encontró ningún paciente asintomático en su investigación.

Caruso (2016) describió un predominio de la fiebre con un 61,89%, seguido de los trastornos miccionales (32,2%) y de la hematuria (13,1%). Océn & Corredor (2015), refieren que el síntoma encontrado con mayor frecuencia fue la fiebre en el 88% de los casos, seguido del dolor abdominal (31%) y de la disuria (25%), fue menos frecuente la hematuria con un 8%; al examen físico de ingreso la puño-percusión fue positiva en el 15% de los casos. Mira (2022), constató que el síntoma más prevalente fue el dolor en fosa renal (68,4%), mientras que un 58,5% de los pacientes presentaron trastornos miccionales. Por otra parte, como signos clínicos, el más observado fue la fiebre presente en el 81,5% de los enfermos, y la puño-percusión renal positiva en el 62,2%. Paredes et al. (2017), en Ecuador, describen que al examen físico 134 pacientes (57,5%) presentaron puño-percusión positiva, hubo 98 pacientes (42,06 %) con puntos suprapúbicos positivos y 76 (32,6%) con puntos uretrales positivos.

Según se evidencia en la tabla 6, la Eritrosedimentación es el complementario que encontramos con mayor alteración en un 60,6%, es decir, seis de cada 10 pacientes tienen valores alterados de este complementario; en frecuencia de aparición le siguen la leucocitosis (45,4%) y la anemia (44,2%) respectivamente. Se corroboró que en 53 pacientes coinciden los tres parámetros alterados, representando esto un 22,3%. El ultrasonido renal mostró alteraciones en el 22,7% de los pacientes estudiados.

Es importante destacar que en 52 pacientes (20,7%) no se recogen los resultados de los complementarios investigados.

Tabla 6. Distribución de pacientes según complementarios.

Complementarios	Normales		Alterados		No se recogen	
	N	%	N	%	N	%
Hemoglobina	133	53,0	111	44,2	7	2,8
Eritrosedimentación	86	34,3	152	60,6	13	5,1
Leucocitos	128	51,0	114	45,4	9	3,6
Ultrasonido renal	171	68,1	57	22,7	23	9,2
Hb + Eritro + Ltos	-	-	53	22,3	-	-

Los resultados mencionados, a criterio de la autora, se corresponden con el predominio que existe en este estudio de las ITU altas, en las que es posible encontrar estos hallazgos alterados de la biometría hemática y reactantes de fase aguda, sirviendo de apoyo y monitoreo en un paciente con ITU febril.

Para contribuir al diagnóstico de localización podemos auxiliarnos de los resultados del hemograma,

eritrosedimentación globular y proteína C reactiva; cuando se trata de una pielonefritis generalmente el paciente presenta leucocitosis con neutrofilia, eritrosedimentación acelerada y proteína C reactiva positiva. Este último no fue incluido en nuestro estudio por no ser un complementario que se realiza a todo paciente que ingresa con el diagnóstico de ITU, y solo evaluamos la eritrosedimentación que también es un reactante de fase aguda útil en el diagnóstico topográfico de esta entidad.

En la búsqueda de reportes sobre este tema encontramos varios estudios en los que se muestran resultados coincidentes con los nuestros. Fabián (2022), en Perú, describió que el 48% de los pacientes con infección urinaria por *Escherichia coli* presentaron valores patológicos de los hematíes y el 92% presentó leucocitosis. Gutiérrez (2016), mostró que el 30% de los casos tuvo los leucocitos por encima de 10.000 x mm3 en la Biometría Hemática completa, contra un 17% que los tuvo normales (por debajo de dicho valor). Matovelle (2018), en Ecuador, encontró que la leucocitosis por encima de 10 000 estuvo presente en el 90% de los pacientes, y en el 70% por encima de 15 000 glóbulos blancos, mientras que el 6,6% tuvo un valor menor de 10000.

La anemia fue identificada como una complicación en los pacientes estudiados por Delgado et al. (2017), afectando el 41,1% de los casos, encontrando además leucocitosis en el 52.9% y eritrosedimentación acelerada en el 32.3%, y de estos últimos, el 3.4% fue mayor de 100mm/h; en esta serie de casos se obtuvo ultrasonidos patológicos en el 32.5% de los pacientes, reportando aumento de la ecogenidad renal, ectasia renal y pirámides prominentes.

Aunque el ultrasonido renal tiene baja sensibilidad (50 a 60%), permite valorar el parénquima, tamaño renal, espesor cortical, crecimiento del órgano y malformaciones anatómicas. Si bien existen discrepancias entre los distintos protocolos clínicos y guías actuales acerca de la indicación de las diversas pruebas de imagen disponibles tras un primer episodio de ITU, la ecografía renal, dada su accesibilidad y su inocuidad, suele estar presente en la mayoría de ellos. Así, la Guía de Práctica Clínica de la ITU de la Academia Americana de Pediatría recomienda la realización de una ecografía renal a todo lactante menor de 2 años con un primer episodio de ITU febril

Daqui (2017) describe que la ecografía renal fue patológica en el 32,2%, encontrando hallazgos como ectasia pielocalicial, reflujo vesicoureteral, nefrolitiasis y riñón poliquístico. En los pacientes menores de 2 años diagnosticados con ITU en el servicio de Urgencias se les realizó ecografía renal la cual estuvo alterada en el 11,4% del total, reportando dilatación de vías urinarias en el 68,6% y alteraciones estructurales en el 31%.

En el 100% de los casos de infección de vías urinarias correspondiente a los 164 pacientes estudiados en Colombia por Océn & Corredor (2015), se les solicitó la

ecografía renal y de vías urinarias, de los cuales en el 72% el resultado se encontraba dentro de límites normales, mientras que en el 20% de los casos el resultado fue anormal, y en 11 pacientes (8%) no se encontró el reporte en la historia clínica.

Según el reporte ecográfico del primer episodio de infección urinaria realizado en pacientes pediátricos en Cusco, Perú, por Ccahuantico (2017), fue normal en el 74.6%, y con hallazgos patológicos en el 12.7%, no se realizó en el 12,7% de los casos.

Además del cuadro clínico, la sospecha de ITU se basa en el examen general de orina, que comprende las pruebas enzimáticas con tiras reactivas que permiten la detección de leucocituria por la presencia de esterase leucocitaria de los neutrófilos, de bacteriuria por la de nitritos resultantes del metabolismo de los nitratos de la orina, especialmente por bacterias entéricas gramnegativas, así como el examen microscópico para leucocitos y bacterias. Sin embargo, este elemento constituye un sesgo en nuestra investigación ya que no contamos con este tipo de estudio en nuestro centro para realizar a todo paciente con sospecha de ITU, siendo el Urocultivo el examen que se realiza para confirmar el diagnóstico de esta entidad clínica.

Como se muestra en la tabla 7 pudimos constatar que se confirmó urocultivo con más de 100000 ufc/ml en el 76.5% de los pacientes ingresados con diagnóstico de ITU, siendo negativo un 10.8% de los urocultivos realizados, sin dejar de destacar que el 8.8% de los pacientes tuvieron un urocultivo contaminado y en 11 pacientes (4.4%) no se realizó urocultivo durante el ingreso. Esto último puede explicarse, a consideración de la autora, porque en ocasiones existen dificultades en la toma de las muestras, ya sea por mala técnica, o por mala utilización del frasco; no es poco frecuente además que teniendo en cuenta la clínica del paciente, apoyado en los exámenes de biometría hemática mencionados anteriormente; sin descartar la posibilidad de que algunos niños hayan tomado antibióticos previo al ingreso, lo que explicaría también la negatividad de los urocultivos.

Tabla 7. Distribución de pacientes según crecimiento bacteriano en Urocultivo.

Crecimiento bacteriano	No %	
> 100 000 ufc/ml	192	76.5
< 10 000 ufc/ml	14	5.6
Sin crecimiento	13	5.2
Contaminado	21	8.3
No se realizó	11	4.4
Total	251	100.0

Gutiérrez (2016), encontró que solo al 35% de los pacientes se les realizó urocultivo, de los cuales 13 de ellos (27%) presentaron una carga bacteriana <100,000 UFC/

ml, 4 (8%) una carga bacteriana > 100,000 UFH/ml, y a 31 pacientes (65%) no se les realizó urocultivo.

Castro et al. (2019), de los urocultivos realizados el 68% no tuvo crecimiento bacteriano, el 20% resultaron contaminados, y solo el 12% mostró crecimiento bacteriano, siendo la *Escherichia coli* responsable de la mayor cantidad de muestras positivas.

En el estudio de Prevalencia de Infección del tracto urinario y factores asociados a la misma, realizado por Fernández et al. (2016), el resultado del urocultivo fue positivo en el 24,1% de los casos, el 46% de las pacientes no se realizó este examen, mientras que en el 29,9% el resultado del urocultivo fue negativo. Murillo et al. (2016), en su serie de niños de 1-12 años obtuvo que en el 67% de los urocultivos no hubo crecimiento bacteriano, en el 21% si hubo crecimiento, y el 12% de las muestras estaban contaminadas. Las infecciones del tracto urinario son causadas principalmente por bacterias aeróbicas gramnegativas. En Cuba la *Escherichia coli* es el agente responsable en el 80-90% de los casos adquiridos en la comunidad, y del 60% de las infecciones nosocomiales.

En la tabla 8 podemos apreciar que de los 192 urocultivos con crecimiento bacteriano en nuestra investigación pudimos comprobar que el 79,2% pertenecían a la *Escherichia coli*, le sigue en frecuencia la *Klebsiella sp* y *Proteus mirabilis*.

Tabla 8. Distribución de pacientes según aislamiento microbiológico en urocultivo.

Aislamiento microbiológico	No	%
Escherichia coli	152	79.2
Klebsiella sp	27	14.1
Proteus mirabilis	9	4.6
Otros	4	2.1
Total	192	100

Cada vez son más los estudios publicados en los que se exponen los gérmenes más frecuentemente encontrados en las muestras de Urocultivo de pacientes con infección de vías urinarias, coincidiendo la totalidad de los autores con nuestro reporte.

Pumacayo (2016), pudo comprobar edades desde 1 mes a 14 años con el diagnóstico de ITU en Perú, que en el 97.09% de los casos hubo crecimiento en los urocultivos de *E. Coli*, seguido por *Klebsiella* con 1.94% y *Enterococo* con un 0.97%. En los 115 pacientes estudiados por Meriño et al. (2021) en Chile, se logró aislar un total de 11 cepas bacterianas, y entre estas, el microorganismo aislado con mayor frecuencia corresponde a *E. coli* (77%). Robles (2020), en Perú, observó que el 86% presentó crecimiento en el urocultivo de *Escherichia coli*, el 8% de *estafilococo*, y el 6% de *enterobacter*. Océn & Corredor (2015), también constató que los gérmenes aislados fueron la *E. Coli* (92%), seguido de la *Klebsiella ozaenae* (4%),

la *Klebsiella pneumoniae* (2%), y el *Proteus mirabilis* (2%). Valdivieso (2018), en Ecuador, reportó la *E.coli* (73,5%); seguido de la *Klebsiella pneumoniae* (18.4%); agentes como el *Proteus mirabilis*, *Streptococo agalactiae* y *Stafilococo epidermidis* representaron en conjunto solo el 8,1%. Rodríguez (2017), encontró como más frecuentes la *E. coli* (76,7%) y *Klebsiella spp.* (13%), y *Streptococcus spp* y *Acinetobacter spp* (0.17%) menos frecuentes.

En la tabla 9 se muestra la frecuencia de los antibióticos utilizados en el tratamiento de los pacientes hospitalizados con diagnóstico de ITU. Se observó un predominio del uso de los Aminoglucósidos en casi la mitad (45.8%), siguiendo en frecuencia las Cefalosporinas (38.2%). El resto de los antibióticos fueron usados de forma poco relevante, entre el 4 y 7 %.

Tabla 9. Distribución de pacientes según tratamiento antibiótico utilizado.

Antibióticos	No	%
Aminoglucósidos	115	45.8
Cefalosporinas	96	38.2
Penicilinas	17	6.8
Quinolonas	12	4.8
Otros	11	4.4
Total	251	100

El tratamiento precoz es especialmente importante en ITU febril. Aunque existen variaciones regionales, es evidente una resistencia creciente en los últimos años a diversos antimicrobianos. Los antibióticos que mantienen una alta actividad son las cefalosporinas de segunda y tercera generación, la fosfomicina y los aminoglucósidos, por lo que han sido los más utilizados en el tratamiento empírico precoz de la ITU.

El tratamiento antibiótico empírico efectivo que se aconseja por la AAP, SEP (Sociedad Española de Pediatría) y OPS para ITU afebril y febril, estará condicionado por los principales agentes etiológicos y sus resistencias a antimicrobianos en cada región (Riveros, 2019). Es esencial, por tanto, conocer los datos en cada laboratorio de referencia. Esto pudiera explicar la no coincidencia de algunos estudios realizados sobre el tema.

En lactantes febriles con urocultivo positivo de entre 6 y 24 meses en el Servicio de Urgencias Pediátricas del Hospital Universitario de Basurto entre los años 2016 a 2018, con respecto al uso de antibióticos, se encontró que en 25 pacientes se utilizó Cefixima (64,1%), en 9 pacientes se utilizó Amoxicilina/clavulánico (23,1%) y en 5 individuos no se utilizó ningún antibiótico (12,8%).

En Cuba en el 2017 se realizó un estudio descriptivo de expresiones clínico-epidemiológicas de infección de vías urinarias en una población comprendida por 384 lactantes atendidos en el Pediátrico Docente “Pedro Agustín

Pérez” en Guantánamo, y se reportó que el agente causal predominante fue la *Escherichia Coli* y el fármaco más utilizado fue la Ceftriaxona. Pérez et al. (2020), determinaron que la Ceftriaxona fue la droga más usada con un 67,5 % del total. Vilca (2020), reportó que el antibiótico identificado de mayor uso fue la cefalosporina de 3ra generación (Cefotaxima) los primeros tres días, seguida de Cefixime los siguientes 5 días para completar esquema de tratamiento.

En los pacientes con bacterias BLEE estudiados por López et al. (2021), los antibióticos administrados fueron cefalosporinas (64.2%), carbapenémicos (23.2%), y aminoglucósidos (7.4%), en tanto que, los pacientes sin bacterias BLEE recibieron cefalosporinas (90%).

Mira (2022), demostró las cefalosporinas de 3ª generación, tanto a nivel hospitalario (73,1%), como en el domicilio al alta (69,2%), por su parte, el empleo de las Quinolonas durante el ingreso fue del 5,7%, mientras que al alta se prescribieron en el 14,4% de los casos.

En contradicción con los resultados de nuestro estudio se encuentra Piray & Villarroel (2021), los cuales demuestran que en menores de 2 años la nitrofurantoína fue el antibiótico más usado (24%), seguido de cefalexina y amoxicilina/ ácido clavulánico; los fármacos menos utilizados fueron la Amikacina y la Gentamicina; mientras, en los mayores de 2 años el antibiótico más utilizado fue la cefalexina (33%), seguida de la Cefuroxima (7%) y la amoxicilina/ ácido clavulánico (11%).

Nuestros resultados coinciden con el reporte de Medina (2022), que concluyó que el germen que se aisló con mayor frecuencia fue *E. coli* (70,57 %) y el tratamiento médico que más se utilizó para tratar la ITU fue la amikacina (49,19%), seguido de la Ceftriaxona (27,01%).

CONCLUSIONES

El grupo etario más afectado en pacientes pediátricos con ITU fue el de menores de 1 año, mayormente en el sexo femenino. Se describieron factores de riesgo con mayor frecuencia en esta patología como: la infección urinaria previa, el vaciamiento vesical inadecuado, el sistema inmune insuficiente y las malformaciones del tracto urinario. La ITU alta, aguda y no complicada es el tipo que más incide en estos pacientes con cuadros clínicos típicos de fiebre elevada, orinas turbias y fétidas y los trastornos miccionales y con resultados de laboratorios alterados como la elevación de la eritrosedimentación y la leucocitosis. El agente causal más reportado en los urocultivos fue la *Escherichia coli*, siendo los aminoglucósidos el antimicrobiano más empleado para tratar esta patología en nuestro estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adragna, M., Exeni, A., Alconcher, L., Ayub, J., Cobenas, C., Coccia, P., Santiago, A., & Salim, R. (2015). Nuevas recomendaciones frente a las actuales controversias en infección urinaria. Resumen ejecutivo. *Archivo Argentino de Pediatría*, 113(6), 579-581.
- Bello Fernández, Z.L., Cozme Rojas, Y., Morales Parada, I.C., Pacheco Pérez, Y., & Rúa Del Toro M. (2018). Resistencia antimicrobiana en pacientes de edad pediátrica con infección del tracto urinario. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 43(2).
- Cala Ramos, T.M. (2018). Factores de riesgo para Infecciones de Vías Urinarias por bacterias productoras de Betalactamasa de espectro extendido. (Tesis de maestría). Universidad de Cartagena.
- Caruso, E. (2016). Características clínicas y epidemiológicas de los pacientes con infección del tracto urinario en el Servicio de Nefrología Pediátrica “Dr. Nelson Orta Sibú” del Hospital de niños “Dr. Jorge Lizárraga” 2010-2014. (Tesis de especialidad). Universidad de Carabobo.
- Castro Garzón, A.M., & Sandoval Romo, M.S. (2019). Caracterización del perfil microbiológico y resistencia a los antimicrobianos en urocultivos y su relación con el hábito de prescripción de antibióticos en el personal sanitario para el tratamiento de infección de vías urinarias en mujeres adultas que acudieron al Centro de Salud de Carapungo II, durante el año 2018. (Tesis de especialidad). Pontificia Universidad Católica de Ecuador.
- Ccahuantico, L. (2017). Caracterización clínica y ecográfica en Infección del tracto urinario en pacientes pediátricos, Hospital Nacional Adolfo Guevara Velasco - Es Salud Cusco, 2014-2017. (Tesis de especialidad). Universidad Andina del Cusco.
- Cuba Vidal, I. P. (2017). Factores de Riesgo para infección del tracto urinario en niños atendidos en el servicio de Pediatría del Hospital de Ventanilla en el año 2015. (Tesis de especialidad). Universidad Ricardo Palma.
- Cueto Huapaya, A.S., Rivas Castillo, R.S., & Torres Gómez, J.M. (2022). Factores asociados a infección del tracto urinario en recién nacidos y lactantes hospitalizados en el Hospital Militar Central, Lima-2019. (Tesis de especialidad). Universidad Continental, Huancayo.
- Daqui Mendoza, D.G. (2017). Epidemiología de la infección del tracto urinario en pacientes ingresados, Hospital Baca Ortiz. Octubre 2015 a Octubre 2016. (Tesis de especialidad). Universidad Central del Ecuador.
- Delgado Velázquez, R., Benítez Fuentes, M., & Hernández Cardosa, M.F. (2017). Infección del tracto urinario en lactantes. *Revista Información Científica*, 96(2), 205-212.

- Fabián Viamonte, K.B. (2022). Infecciones urinarias por *Escherichia coli* productor de betalactamasa de espectro extendido en pacientes pediátricos del Hospital Nacional Hipólito Unanue 2016-2017. (Tesis de pregrado). Universidad de San Martín de Porres.
- Fernández Rojas, K.E., & Abad Vázquez, J.P. (2016). Prevalencia de Infección del tracto urinario y factores asociados en pacientes que acuden al servicio de Emergencia de Clínica y Cirugía del Hospital Vicente Corral Moscoso, Cuenca 2015. (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca.
- García Cortes, J. (2019). Prevalencia de alteraciones anatómicas o funcionales del tracto urinario, en pacientes con diagnóstico de Infección de vías urinarias y seguimiento, 2013-2018, Hospital ISSSTEP". (Tesis de especialidad). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Gutiérrez Velásquez, E.M. (2016) Comportamiento de las infecciones del tracto urinario en pacientes ingresados en sala de Misceláneo de Pediatría en el Hospital escuela "Carlos Roberto Huembes". 2014 - 2015. (Tesis de especialidad). Universidad Nacional Agraria.
- López Ulloa, C.S., & Santafé Troncoso, G.L. (2021). Prevalencia y factores de riesgo para el desarrollo de Infección de vías urinarias por microorganismos productores de betalactamasas de espectro extendido adquiridos en la comunidad en pacientes de 0 a 15 años hospitalizados en el servicio de Pediatría del Hospital Metropolitano de la ciudad de Quito-Ecuador, durante enero del 2015 a junio del 2021. (Tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Lucano Huamán, W.F. (2019). Incidencia de infección urinaria en niños menores de 10 años atendidos en el Servicio de Emergencia del Hospital II Es Salud Cajamarca, en el periodo enero –diciembre 2018. (Tesis de especialidad). Universidad San Pedro.
- Mamani Barboza, J.H. (2017). Aspectos Clínicos, Epidemiológicos y Laboratoriales relacionados con los tipos de Infección del Tracto Urinario en el servicio de Pediatría del Hospital Carlos Monge Medrano de Juliaca en el año 2017. (Tesis de especialidad). Universidad Nacional del Altiplano.
- Matovelle Fajardo, D. (2018). Diagnóstico de la infección de tracto urinario en niños hospitalizados, Clínica Humanitaria, Cuenca, octubre 2016 - marzo 2017. (Tesis de especialidad). Universidad del Azuay, Ecuador.
- Medina Valdivia, J.L. (2022). Infección del tracto urinario en el servicio de Pediatría del Hospital Regional de Moquegua. *Horizonte Médico* (Lima), 22(1).
- Meriño Morales, M., Morales Ojeda, I., Badilla Badilla, J., & Vallejos Medina, C. (2021). Resistencia antimicrobiana en infección del tracto urinario con bacteriuria en el servicio de urgencia de un hospital comunitario de la región de Ñuble, Chile. *Revista virtual de la Sociedad Paraguaya de Medicina Interna*, 8(1).
- Mira, E. (2022). Resistencia de *Escherichia coli* a quinolonas y factores asociados en pacientes hospitalizados por pielonefritis aguda. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Murillo Sequeira, G.D., & Núñez Rivera, C.J. (2016). Infecciones urinarias en niños de 1 a 12 años: etiología y perfil de resistencia bacteriana. Mayo 2014-mayo 2016. (Tesis de especialidad). Univesidad Nacional Agraria.
- Océn, G.D., & Corredor. J.M. (2015). Infección de vías urinarias en el paciente pediátrico Hospital Bosa II nivel año 2014. (Tesis de grado). Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales.
- Paredes Lascano, P., Celis Rodríguez, G., Morales Salazar, M., & Bravo Paredes, A. (2017). Epidemiología de la infección del tracto urinario en niños, Hospital General de Ambato, Ecuador. *Revista científica INSPILIP*, 1(2), 1-17.
- Piray Peñafiel, P. C., & Villarroel Maya, M. C. (2021). Resistencia antimicrobiana en pacientes pediátricos con infección de vías urinarias. Hospital Carlos Andrade Marín. (Tesis de especialidad). Universidad Nacional de Chimborazo.
- Pérez, K., González, Y.L., Pupo, A., De la Rosa, J.D., Guíllarte, C.J., & Vázquez, G.L. Caracterización clínico-humoral de pacientes pediátricos con infección del tracto urinario. *Revista 16 de abril*, 59(278).
- Pinto Ccallo, N.M. (2017). Uropatógenos y patrón de resistencia antimicrobiana en niños con infección urinaria en el servicio de Pediatría del Hospital Es Salud Puno III 2016. (Tesis de especialidad). Universidad Nacional del Altiplano.
- Pumacayo Quispehuaman, R. (2016). Aspectos clínicos epidemiológicos de infección urinaria en pacientes hospitalizados en el servicio de Pediatría del Hospital María Auxiliadora entre 2011 a 2014. (Tesis de especialidad). Universidad Ricardo Palma.
- Ramírez Cabrera, V.K., Mundaca Hurtado, C.A., & Reátegui Fiestas, P.N. (2020). Resistencia antibiótica en infecciones urinarias en niños hospitalizados en el Hospital Cayetano Heredia, periodo mayo 2018 - abril 2019. (Tesis de especialidad). Universidad Peruana Cayetano Heredia.

- Ramírez Puris, L.S. (2020). Epidemiología de Infecciones del Tracto Urinario en pacientes pediátricos del Hospital El Carmen 2015-2018. (Tesis de especialidad). Universidad Peruana Los Andes.
- Reina Castro, A.C. (2021). Factores asociados a infecciones de vías urinarias por gérmenes multidrogoresistentes en el servicio de Pediatría del Hospital Carlos Andrade Marín durante el periodo 2015-2018. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Reyes Castro, Y.F. (2018). Resistencia antibiótica en Infecciones de vías urinarias en el servicio de Pediatría del Hospital III José Cayetano Heredia Es Salud Piura, en el periodo enero 2013- diciembre 2017. (Tesis de grado). Universidad Nacional de Piura.
- Riveros Anglas, M.E. (2019). Factores clínico-epidemiológicos asociados a infecciones urinarias en la población pediátrica hospitalizada. Hospital Nacional Dos de Mayo. 2011- 2016. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Robles Gutiérrez, E.S. (2020). Factores que condicionan las infecciones urinarias en niños menores de 5 años en el Hospital Regional Moquegua 2019. (Tesis de enfermería). Universidad José Carlos Mariátegui.
- Rodríguez Monterroza, S. (2017). Prevalencia de Infecciones del tracto urinario y perfil de susceptibilidad antimicrobiana en pacientes de la E.S.E Hospital San Jerónimo de Montería 2012- 2016. (Tesis de grado). Universidad de Córdoba.
- Rojas Bejar, C.I. (2019). Perfil personal y clínico de niños menores de 5 años con infección urinaria atendidos en el Centro de Salud Santa Ana, La Convención, Cusco – 2018. (Tesis de licenciatura). Universidad Andina del Cusco.
- Soto Bañez A. K. (2021). Tipos de infección de tracto urinario asociados. Aspectos clínicos, epidemiológicos y laboratoriales en el servicio de Pediatría. Hospital Santa Rosa Piura, 2019. (Tesis de especialidad). Universidad César Vallejo.
- Torres Vallejo, A. (2021). Detección de anomalías estructurales urinarias en pacientes con infección de vías urinarias en el Hospital Infantil de Morelia. (Tesis de especialidad). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Valdivieso Samaniego, G.C. (2018). Reflujo vesicoureteral primario, con ITU confirmada y la asociación con cicatrices renales detectadas por gammagrafía renal con DMSA, en niños/as, atendidos en el hospital Roberto Gilbert Elizalde durante el año 2014- 2015. (Tesis de especialidad). Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.
- Vilca Yahuita, J.R. (2020). Factores de riesgo asociados a infecciones recurrentes de tracto urinario en niños. *Revista de Salud VIVE*, 3(7), 27-34.
- Yllanes Nauca, L.W. (2020). Efectividad del pañal con separación anatómica longitudinalmente flexible para prevenir infecciones urinarias en niños menores de 4 años y adultos mayores; Distrito Amarilis-Huánuco 2019. (Tesis de maestría). Universidad de Huánuco.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de recolección de datos de la Historia clínica.

Edad: _____	Sexo: ___ Femenino ___ Masculino
Factores de riesgo: ___ Antecedentes de Infección del tracto urinario previa ___ Malformaciones y/o disfunción del Tracto urinario ___ Fimosis o sinequia ___ Constipación ___ Aseo personal Inadecuado ___ Uso de culero desechable ___ Otras	Según su localización: ___ Alta ___ Baja
	Según complicaciones: ___ Complicadas ___ No complicadas
	Según el tiempo de evolución: ___ Aguda ___ Recurrente
Síntomas y Signos: ___ Orinas oscuras/fétidas ___ Fiebre ___ No aumento adecuado de peso ___ Vómitos/ Diarreas ___ Palidez cutáneo mucosa ___ Hematuria ___ Dolor lumbar/abdominal ___ Trastornos miccionales ___ Puño percusión positiva ___ Puntos pielorreoureterales dolorosos ___ Examen físico negativo ___ Paciente asintomático	Complementarios: Anemia: _____ Leucocitosis: _____ Eritrosedimentación acelerada: _____
	Aislamiento microbiológico: ___ Sin crecimiento ___ <10000 colonias ___ >100 000 colonias
	Tipo de bacteria: ___ Echericha coli ___ Klepsiela ___ Proteus ___ Enterobacter ___ Otros
Tipo de antibiótico: ___ Aminoglucósidos ___ Cefalosporinas ___ Penicilinas ___ Quinolonas ___ Otras _____	

07

FORMACIÓN

**DE LA COMPETENCIA PSICOPEDAGÓGICA DE
PROFESIONALES PARA EL DESARROLLO SOCIAL**

FORMACIÓN

DE LA COMPETENCIA PSICOPEDAGÓGICA DE PROFESIONALES PARA EL DESARROLLO SOCIAL

TRAINING OF THE PSYCHO-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PROFESSIONALS FOR SOCIAL DEVELOPMENT

Aurora García-Gutiérrez¹

E-mail: aurora@uho.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5129-1176>

Emma Medina-Carballosa¹

E-mail: emma@uho.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1516-8431>

Roxanne Mastrapa-García¹

E-mail: roxanne@uho.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2905-6089>

¹ Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya." Cuba

Cita sugerida (APA, séptima edición)

García-Gutiérrez, A., Medina-Carballosa, E., & Mastrapa-García, R. (2022). Formación de la competencia psicopedagógica de profesionales para el desarrollo social. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(1), 53-60.

RESUMEN

Ante las demandas actuales del desarrollo social constituye una necesidad la preparación psicopedagógica de profesionales que se impliquen con una actitud transformadora en procesos de desarrollo humano sostenible. Con esta intencionalidad se gesta un proyecto investigativo que enriquece la concepción de formación psicopedagógica mediante competencias profesionales en gestión del desarrollo social, con su diagnóstico, caracterización y procedimientos de implementación. En función de ello se triangulan teorías y métodos para el estudio que incluye base de datos, elaboración de propuestas de mejora y transformación. Entre los resultados se aporta una Monografía sobre las competencias que contempla la formación psicopedagógica, la caracterización del estado actual de esta formación por competencias según roles profesionales, niveles educacionales, municipios y procedimientos de innovación didáctica de diseño curricular en psicopedagogía para la formación de competencias profesionales en la Disciplina Formación Pedagógica General para carreras Pedagógicas y la Licenciatura en Educación: Pedagogía-Psicología. La pertinencia y viabilidad de los resultados en las relaciones Universidad – sociedad permiten atender de manera novedosa las Metas Educativas 2030, desde su contextualización. Su contenido se transfiere en los programas de formación inicial y permanente de diversos profesionales que se insertan en las estrategias de desarrollo social. Abarca el marco que resuelve incoherencias teóricas con el concepto formación psicopedagógica en diversos profesionales para el desempeño de sus funciones en el desarrollo social.

Palabras clave:

Preparación psicopedagógica, formación de competencias profesionales, desempeño profesional.

ABSTRACT

Given the current demands of social development, the psycho-pedagogical preparation of professionals who are involved with a transformative attitude in processes of sustainable human development is a necessity. With this intention, a research project is developed that enriches the conception of psychopedagogical training through professional skills in social development management, with its diagnosis, characterization and implementation procedures. Based on this, theories and methods are triangulated for the study that includes a database, preparation of proposals for improvement and transformation. Among the results, a Monograph is provided on the competences that psychopedagogical training contemplates, the characterization of the current state of this training by competences according to professional roles, educational levels, municipalities and didactic innovation procedures of curricular design in psychopedagogy for the formation of professional competences. in the General Pedagogical Training Discipline for Pedagogical careers and the Bachelor of Education: Pedagogy-Psychology. The relevance and feasibility of the results in University-society relations allow us to address the 2030 Educational Goals in a novel way, from their contextualization. Its content is transferred in the initial and permanent training programs of various professionals who are inserted in social development strategies. It covers the framework that resolves theoretical inconsistencies with the concept of psychopedagogical training in various professionals for the performance of their functions in social development.

Keywords:

Psychopedagogical preparation, training of professional skills, professional performance.

INTRODUCCIÓN

Los cambios trascendentales de la época conducen a una revisión profunda de la coherencia del sistema de formación profesional para la sociedad cubana actual. Constituye uno de los ejes estratégicos del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social en Cuba hasta 2030. Esta demanda constituye una prioridad del programa científico: “Problemas actuales del sistema educativo cubano. Perspectivas de Desarrollo”, que se alinea con el objetivo cuatro de la Agenda 2030 referido a una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Toma en consideración el papel estratégico de la universidad en la formación de profesionales, la mediación cultural como recurso de educación social en espacios extensionistas y la investigación desde sus múltiples aristas en la producción y transmisión de conocimientos científicos. Apunta hacia nuevos roles profesionales concomitantes. Incluye despojar algunas profesiones de su viejo papel de portadores-transmisores de conocimientos y desempeños en áreas parceladas para que incluyan funciones la educación social transformadora de contextos específicos.

Se consideran los procesos de socialización en la comunidad local, el papel de la educación social en la gestión del desarrollo sostenible hasta llegar a una concepción de formación psicopedagógica de profesionales, que abarca: la fundamentación de la relación formación psicopedagógica- competencias profesionales- desarrollo social comunitario; apuntando a contenidos y metodologías que armonicen el crecimiento personal con las competencias de interseccionalidad para el desempeño en diferentes escenarios. La consecución de tal objetivo, discurre por indicadores verificables y evidencias de las transformaciones alcanzadas.

MATERIALES Y MÉTODOS

Desde el paradigma mixto, la investigación triangula métodos cuanti y cualitativos, conformando una metodología para la sistematización teórica, la caracterización de la formación psicopedagógica de diversos profesionales, la creación de procedimientos de mejora y la evaluación de las transformaciones. Además de los métodos teóricos se distinguen:

- Encuesta: abarca un cuestionario diversificado por sujetos, entrevista y observación.
- Diferencial semántico y escala valorativa complementa la búsqueda desde la reflexión y autoanálisis.
- Grupos focales para la identificación de las competencias profesionales menos desarrolladas y el impacto en el desarrollo social.
- Análisis de productos de la actividad y estudio documental: identifica los documentos típicos por profesión, incluye procedimientos del método análisis de sentimientos., basado en una guía de interpretación

para explorar la formación de marcos y su incidencia en el desempeño.

Los criterios de selección de la muestra y el muestreo intencional-estratificado, la creación de una base de datos de uso múltiple permiten mayor objetividad al estudio. También cuenta con la operacionalización de variables y el procedimiento para la evaluación de impacto: Gestión de la investigación, Socialización de la producción científica y Grado de satisfacción de las necesidades específicas de los clientes y/o beneficiarios.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Monografía contempla la fundamentación teórico-metodológica de la formación psicopedagógica, a tenor de las demandas y desafíos del contexto comunitario actual. Se ubica en funciones y tareas profesionales requeridas para desarrollo social. Dicho resultado se sustenta en la triangulación de diferentes enfoques de formación.

La formación psicopedagógica es un constructo teórico que connota la preparación para la labor educativa y el activismo social, desde el significado que se le atribuye a la categoría formación, en aras de ganar en espacios de profesionalidad y en el valor social de su desempeño, de expresión multidimensional. La profesionalización es asumida según la posición de Popkewitz (1990): se forja en un contexto democrático, de auge de valores y de progreso social. Asimismo, se incorporan las visiones de Carr & Kemmis (1988), sobre los criterios de análisis de las profesiones, centrados en un cuerpo de conocimientos que emana desde la investigación y el encuadre teórico, la asunción de un componente ético y de proyecciones de autocontrol del comportamiento. Contempla las características de la profesionalidad desarrollada vs profesionalidad restringida (Hoyle, 1974). El proceso de formación se sustenta en varios enfoques.

El **enfoque de comprensión metacognitiva y empática** conduce a la posición estratégica de colocar la reflexión sobre la propia práctica como eje estructurante de la profesionalización, para superar la incertidumbre, la inestabilidad y los conflictos de valores en aras de alcanzar la apertura intelectual y alto grado de responsabilidad social, la singularidad en su desempeño profesional y sentido de pertenencia. Según la concepción de Schön (1998), la reflexión es una forma de conocimiento, como análisis y propuesta global que orienta la acción: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, así como la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El **enfoque de género en la actividad profesional**, lleva a reflexionar sobre la ideología que se transmite en los espacios educativos a partir de comportamientos, actitudes y valores. La transversalización del enfoque de género debe fluir en todo el proceso educativo, desde lo explícito y lo oculto; tributa a procesos de construcción y

reconstrucción de las identidades masculinas y femeninas con una visión más humana y equitativa.

El **enfoque de orientación**, fundamenta el despliegue y extensión de la relación profesional de ayuda. Incorpora y contextualiza a la práctica profesional los postulados de la corriente integrativa de orientación educativa. Redimensiona la función orientadora para estimular la subjetividad influyente de orientadores y orientados, como núcleo de mejora que alude a los recursos personológicos que facilitan los cambios y el crecimiento personal. Facilita la búsqueda y compromiso común, la cooperación entre profesionales ampliando la posibilidad de atender la complejidad personal y los contextos ante diversas situaciones del desarrollo social.

El fundamento gnoseológico de los enfoques queda determinado por **premisas metodológicas** que constituyen postulados de esencialidad para la contextualización del desempeño profesional en procesos de desarrollo social. Estas son: **disposición y apertura, gestión de saberes, articulación de planos, niveles de estimulación y contextos sociales.**

Se encuentran criterios divergentes sobre competencias, saberes, habilidades, capacidades para desempeñar con éxito la labor educativa. Entre ellas se destaca la visión del proyecto Tuning para América Latina y de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, que proponen un conjunto de competencias generales y específicas.

La formación psicopedagógica alude a la aprehensión y aplicación de conocimientos pedagógicos y psicológicos en la comprensión y transformación de los problemas típicos del desarrollo personal y social; aporta a una visión de proceso en movimiento que se optimiza desde el desempeño profesional y se concibe como una configuración de saberes: conocimientos, las habilidades pedagógico-profesionales y los valores; es aquella parte de la subjetividad concebida como **competencias profesionales.**

Se integran las aportaciones de Vélaz de Medrano Ureta (2009); y González (2002), para entender las competencias profesionales como un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de conocimientos y los propios recursos personales (cognitivos, afectivos, psicomotores y sociales) utilizados eficazmente para resolver con éxito una tarea en el marco de un contexto con demandas que le son propias. Esta perspectiva de análisis se sustenta en el enfoque histórico cultural que dimensiona la visión del impacto de la regulación de la personalidad para el logro de un profesional competente. La asunción de esta posición teórica inserta de modo coherente otras propuestas sobre la estructuración y configuración de las competencias profesionales.

Las competencias profesionales constituyen una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas

y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente. Se apunta a funcionar con flexibilidad, creatividad, perseverancia, autonomía y perspectiva futura en su actuación profesional de corresponsabilidad ante los problemas de la práctica social.

La formación psicopedagógica abarca las siguientes **competencias**: académica, didáctica, comunicativa, de orientación y de dirección.

La competencia **académica** presupone preparación intelectual especializada en los entornos sociales donde se desempeña, cultura general y psicopedagógica, acciones educativas con un enfoque estratégico a partir del diagnóstico.

Competencia **didáctica** permite establecer un proceder metodológico relación espacio-temporal con la intención de enseñar. Identifica y transforma el saber de referencia, los contenidos, métodos y los medios, para delimitar contenidos de aprendizaje, su organización e integración en estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrollador.

Competencia **comunicativa** se asume de Zaldívar (2002) como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores que capacitan para la producción, recepción e interpretación de mensajes de diferentes tipos a través de diferentes canales que facilitan y promueven el inicio, mantenimiento y fin de las relaciones interpersonales positivas. Lo que apunta al carácter humanista de la atmósfera sociopsicológica en la que transcurren los procesos de desarrollo social. Esta competencia resulta básica en la formación psicopedagógica en tanto propicia que la comunicación emerja como medio idóneo de los procesos educativos ajustados al contexto.

La competencia en **orientación educativa** se entiende como una configuración de la subjetividad que organiza las funciones psicológicas para establecer la relación profesional de ayuda desde un enfoque preventivo y desarrollador. García & Mastrapa (2020), consideran modelos de formación de orientadores.

Competencia **de dirección**, implica liderazgo, motivación, toma de decisiones, empatía, resolución de problemas, gestión de cambio, creatividad e innovación y responsabilidad. Contribuye a garantizar que los respondan a las políticas educativas y sociales. Establece una dirección efectiva y transformadora con los grupos y sujetos. Se asume como unas formaciones psicológicas de directivos de una organización en el orden cognitivo, motivacionales (interés profesional, valores, ideales, la autovaloración) y afectivo que se integran en la regulación de su actuación profesional junto a procesos metacognitivos y los recursos personológicos de comportamiento prosocial.

La explicación de cada competencia permite una **metodología para la caracterización de la formación psicopedagógica** que tiene como precedente cercano en Holguín, al Programa Científico Técnico de Estudios de la Juventud, conducido por la ACC en la década de los 80 del pasado siglo XX, por incluir el estudio del estilo de vida de los maestros y aportar una visión general para estudios de esta naturaleza. Triangula variables, métodos y sujetos y garantiza la coherencia teórico-metodológica del estudio.

La operacionalización de variables parte del análisis de los conceptos desarrollo social, formación psicopedagógica y competencias profesionales; luego se elaboran instrumentos de búsqueda de información, los procedimientos para la aplicación e interpretación y una base de datos construida en Excel. Posibilita el estudio comparado del comportamiento de competencias profesionales. Se selecciona la muestra según los siguientes criterios:

- Profesionales con formación especializada.
- Con 5 o más años de graduados.
- Con diferentes niveles de desempeño profesional.
- Que se desempeñen en los consejos populares seleccionados en los municipios según el nivel de desarrollo.
- Que sean de diferentes roles profesionales: Educadores, especialistas, promotoras del programa Educa a tu Hijo; de primaria, secundaria y preuniversitario, de preescolar, especial y técnica profesional, Psicopedagogos, Instructores de arte; comunicadores sociales, psicólogos, líderes comunitarios (presidente del consejo y delegados de circunscripciones), médicos y enfermeras, oficial de prevención; por municipios. Inicialmente se habían seleccionado 9 municipios, tres por nivel de desarrollo, según las informaciones brindadas por la Comisión de Trabajo Comunitario que asesora al Gobierno provincial. A la llegada de la Covid-19, con las restricciones de movilidad ante la elevación del contagio, el estudio se redujo a tres municipios donde se había logrado la aplicación de los métodos: Holguín, Rafael Freire y Urbano Noris.

La recogida de la información y procesamiento, contempla un procedimiento de interpretación del cuestionario por preguntas según dimensiones e indicadores de cada competencia, sugerencias de tablas y la base de datos en Excel, viabiliza mediante diferentes cortes de tablas por cruces entre variables.

Para explorar el desempeño de los profesionales en el contexto comunitario se tiene en cuenta:

- Nivel de protagonismo que incide en los procesos socioeducativos.
- Identificación desde la perspectiva comunitaria de los saberes y competencias requeridas en estos tiempos.
- Prioridades a tener en cuenta en la gestión profesional para el desarrollo social.

Comportamiento de las competencias conformadoras de la formación psicopedagógica en profesionales

La valoración de las cinco competencias se realizó según: dominio de los núcleos teóricos y particularidades de las manifestaciones de cada competencia por rol profesional, nivel educativo y municipios.

Competencia Académica: Al valorar el dominio que poseen los educadores de teorías actuales en el campo de la Pedagogía y la Psicología: conocimiento sobre el diagnóstico, la planificación estratégica del proceso, el desarrollo de la criticidad científica y la autorreflexión.

Se reconoce el diagnóstico como punto de partida de las acciones pedagógicas y la necesidad de continuar superándose para su despliegue.

En relación con el ejercicio de la crítica y autorreflexión sobre su práctica profesional, los docentes identifican como actividad de mayor éxito y con una polaridad positiva, a la actividad docente. En segundo lugar ubican otras actividades como las educativas, el trabajo metodológico, las que realizan con la familia y la comunidad así como la superación. Sin embargo, estas actividades además de manifestar una polaridad en relación con la preferencia de los docentes, se ubican dentro de sus retos fundamentales; sin embargo, no siempre le dedican mayor tiempo a su preparación.

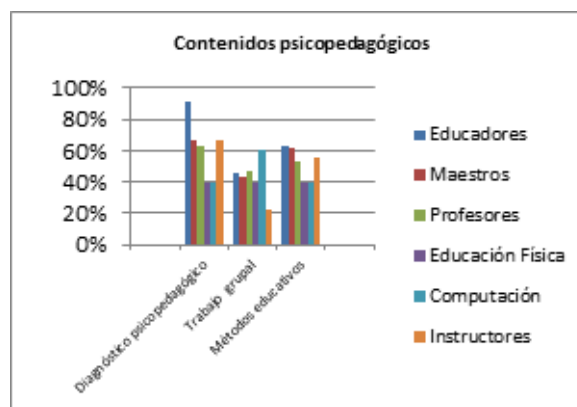


Figura 1. Contenido psicopedagógico.

Su reflexión sobre la práctica les permite ahondar en aquellas actividades que no son tan satisfactorias para ellos, generándoles vivencias negativas y que deben realizar por obligación. Entre las de mayor nivel de polaridad negativa se ubican: la dirección de procesos, las acciones de evaluación a los estudiantes y a los docentes por parte de los directivos. También se incluyen, el trabajo con la documentación, la autopreparación y la preparación política.

Competencia Didáctica: La competencia didáctica contribuye a garantizar que los profesionales puedan dirigir con eficiencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrada en conocimientos, habilidades y valores para promover el aprendizaje. Contempla: la selección,

organización e integración de contenidos, dirección del proceso, relación entre sus componentes y las habilidades comunicativas. Entre las habilidades se reconocen: diagnosticar, dirigir, diseñar, modelar, seleccionar, integrar contenidos, observar, analizar, explicar, valorar y caracterizar. Los valores comprenden: la identidad, profesionalidad, responsabilidad, y el compromiso social.

De forma general, se determinan las siguientes regularidades: los docentes consideran esencial el diagnóstico para determinar las fortalezas y debilidades del sujeto con el que interactúa y diseñar las estrategias de aprendizaje; y el dominio de métodos y vías para el trabajo con los alumnos, y de los elementos básicos de la comunicación. De las materias recibidas, consideran que las que más han incidido en su preparación psicopedagógica son: la Psicología, la Metodología de la Investigación, y la Pedagogía. Entre los contenidos psicopedagógicos en los que han logrado profundizar se encuentran: el diagnóstico psicopedagógico, la relación con la familia y la comunidad, el trabajo comunitario, las características psicológicas de la personalidad, y los métodos educativos.

Según los roles profesionales, se determina que: las educadoras de la Primera Infancia y maestros de la Educación Primaria, no reconocen como esencial la capacidad para trabajar en grupo, la cooperación entre profesionales, y valorar los resultados de su actuación profesional y las transformaciones alcanzadas. Se obtienen mejores resultados en los profesores de Secundaria Básica y Pre-Universitaria. En casi todos los roles profesionales se señala la Didáctica como una de las materias que menos ha incidido en su preparación psicopedagógica.

Competencia en Orientación: Se hace según las funciones del proceso de orientación: diagnóstico, intervención y evaluación. Se pudo constatar que están más preparados para el diagnóstico desde el pregrado y el posgrado en detrimento de la intervención y evaluación. Las necesidades más sentidas de los profesionales para ejercer la intervención se relacionan con el trabajo grupal, el uso de las TIC, la comunicación efectiva y la integración de métodos desde la dirección del proceso educativo. La interpretación de los resultados incluye las principales consideraciones devenidas del estudio, teniendo en cuenta tres criterios de selección: nivel educativo, roles profesionales, municipios.

Por nivel educativo: En la Primera Infancia muestran mayor preparación para diagnosticar, destacándose por el dominio de las características psicológicas de la edad. En la Educación Primaria los docentes evidencian dificultades al ejercer la intervención con dificultad al organizar el proceso de ayuda para estimular la potencialidad (figura 2).

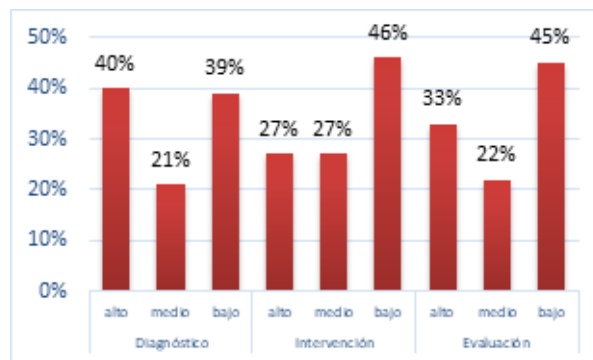


Figura 2. Preparación para diagnosticar por parte de los docentes.

En la Enseñanza Especial se muestra un predominio de niveles bajos de preparación en las tres funciones. La causa es que se sienten tan sensibilizados y comprometidos con el desarrollo de sus estudiantes que se muestran insatisfechos con la calidad de su desempeño. Sin embargo, en su accionar demuestran cualidades como comunicadores y profesionales creativos. Los profesionales de Secundaria Básica muestran los niveles más bajos de preparación en las tres dimensiones. No logran planificar desde la lógica del proceso de orientación actividades que respondan a contenidos orientacionales identificados desde el diagnóstico. En su mayoría, poca manifestación de práctica reflexiva, les cuesta rediseñar estrategias de seguimiento al sujeto.

En el preuniversitario, aunque muestran dominio del diagnóstico psicopedagógico, les resulta difícil organizar el proceso de orientación e integrar métodos educativos y de orientación. Los docentes de la Enseñanza Técnica reconocen que les falta preparación para ejercer su función orientadora, lo que se corresponde con los bajos niveles alcanzados en las tres dimensiones.

Según rol profesional los niveles más altos de formación lo muestran los directivos y psicopedagogos. En el caso de los docentes las dificultades se centran en mayor medida en la organización de la ayuda desde su función de intervención. En un tercer grupo con dificultades en las tres dimensiones aparecen especialistas y líderes comunitarios.

Por municipio: Más del 90% de la muestra de cada municipio expresa su sensibilidad para realizar la orientación, sin embargo; expresan poco dominio de los métodos y técnicas de orientación a utilizar con énfasis en la orientación individual. Los mejores resultados se aprecian en el municipio Holguín, que tiene el 28% de la muestra en nivel alto de desarrollo y el más discreto lo exhibe el Municipio Rafael Freyre.

Competencia Comunicativa: en los diferentes niveles de enseñanza posee semejanzas en la representación que al respecto tienen: son comunicativos y perceptivos, atentos y reflexivos en su escucha, usan un lenguaje claro y preciso y tienen coherencia entre lo que expresan verbalmente

y su comportamiento. Empero, la mayoría posee dificultades en su interacción con los grupos y sus gestos y posturas en ocasiones no apoyan lo expresado verbalmente ante ellos. De igual manera, existen insuficiencias en la comunicación asertiva de los profesionales con sus interlocutores, ya que casi la mitad de los sujetos muestreados presentan dificultades son afectivos y respetuosos con los otros, poseen tacto al tratar los problemas de los demás y mantienen un trato ético con los otros.

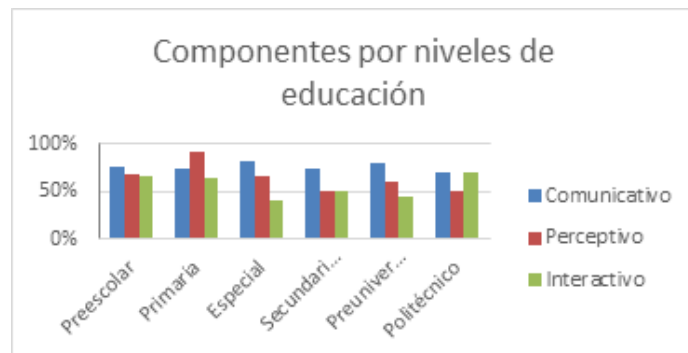


Figura 3. Componentes por nivel de educación.

Coincidentemente con las valoraciones realizadas con respecto a las habilidades comunicativas, el municipio donde se encuentran más afectados los componentes de la comunicación es Urbano Noris y el de mayor desarrollo, es Holguín.

Competencia de Dirección: La competencia “Dirección de procesos para la formación psicopedagógica de profesionales”, contribuye a dar solución a las demandas de las políticas educativas y sociales. Es imprescindible en el logro de este empeño, establecer una dirección efectiva y transformadora en los grupos y sujetos con los cuales interactúan los diferentes profesionales.

Se consideran como componentes importantes de esta competencia: el liderazgo, la motivación, la toma de decisiones, la resolución de problemas, la empatía, la gestión de cambio, la creatividad e innovación, y la responsabilidad. Los cuales van a permitir identificar y satisfacer las necesidades de los sujetos, y lograr su participación activa en la búsqueda de las soluciones que se requieran.

La figura 4 muestra elementos esenciales de la preparación psicopedagógica para el desempeño de la función de dirección. Según los niveles educativos, ostentan mejores resultados en su preparación para la coordinación de tareas y roles, la educación politécnica, la Educación Especial y los líderes comunitarios, no así, los profesionales de Educación Primaria y Secundaria Básica. Según los roles profesionales, ostentan mejores resultados en su preparación, las educadoras de la Primera Infancia y los maestros de la Educación Primaria; no así, los profesionales de Preuniversitario, de la Educación politécnica y Líderes comunitarios. De forma general, el municipio con mayores limitaciones en la formación de la competencia en dirección es Rafael Freyre.

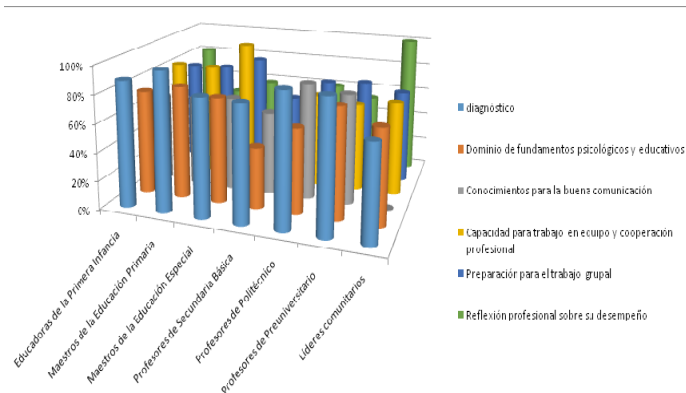


Figura 4. Preparación psicopedagógica para el desempeño de la función de dirección.

Regularidades: motivación y responsabilidad ante las tareas, disposición para la identificación y solución de problemáticas de la realidad; insuficiente dominio de las normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesional; limitaciones en la aplicación de manera efectiva de técnicas y métodos de dirección para el trabajo grupal y el asesoramiento a especialistas; necesidad de un mayor vínculo con investigaciones y participación en redes profesionales; la falta de preparación para realizar el diagnóstico de las principales problemáticas que afectan el medio social en el cual se desempeña, poco liderazgo en el desarrollo comunitario, como la dimensión más afectada. Se manifiestan limitaciones que apuntan a la necesidad de profundizar en la formación de las competencias en el nivel inicial y permanente por territorios.

Sistematización de experiencias de transversalización del enfoque de género en la formación

Aporta una metodología que articula el intercambio, la reflexión, la construcción y reconstrucción de lo femenino y lo masculino. Queda conformada en cinco fases:

Fase 1: Determinación de las condiciones para la transversalización del enfoque de género: Dominio del marco conceptual de género; diagnóstico de las necesidades de aprendizajes; determinación de los contenidos de aprendizaje de equidad de género; potencialidades de contenidos educativos y/o curriculares y de superación.

Fase 2: Sistematización de los núcleos teóricos: **condición de género, posición de género y relación de género.** Constituyen áreas que favorece la relación entre lo biológico y lo social en la construcción de la subjetividad masculina y femenina.

Fase 3: Capacitación a profesionales. Distingue el diplomado “Estudios de género para el desarrollo social”, mejora curricular, procesos educacionales, investigaciones y en proyectos de desarrollo social, contribuir al aprendizaje para la equidad de género; la maestría de Orientación Educativa, la especialidad de postgrado Docencia en

Psicopedagogía, el Doctorado en Pedagogía, cursos de capacitación, intercambio con especialistas y eventos.

Fase 4: Introducción gradual y procesal de los núcleos teóricos mediante la interdisciplinariedad. En el currículo de las carreras por disciplinas y asignaturas y en educación de postgrado e investigación.

Fase 5: Extensionista y de retroalimentación: inserción en actividades de las cátedras, actividades educativas (se distingue el Taller de reflexión grupal) y de proyecto comunitario, donde se integran los estudiantes de diferentes carreras en una de las iniciativas económicas de su contexto, con enfoque de doble formación.

Herramienta de innovación didáctica: un procedimiento metodológico de mejora curricular para la determinación y organización del contenido de enseñanza según:

- Conceptualización de la competencia profesional
- La precisión y argumentación de las funciones y tareas profesionales vinculadas al desarrollo social
- La determinación de los niveles de formación: **re-productivo, resolutorio, de generalización** desde la estabilidad en la identificación y satisfacción con la actividad profesional de intervención psicopedagógica y calidad en la ejecución con transferencia de procedimientos y de **gestión del proceso** con visión holística de competencias específicas, el pensamiento reflexivo y estratégico y la combinación de habilidades que garantizan la complementariedad entre modalidades múltiples.

Se aplica en la Disciplina Formación Pedagógica General para carreras Pedagógicas y en disciplinas de la carrera Lic. Educación, Pedagogía-Psicología. Incluye el rediseño curricular y la creación de cursos virtuales en la Plataforma Moodle (<https://eduvirtual.uho.edu.cu>). Además de la modelación de la función orientadora de diferentes profesionales. Se incluyen evidencias significando aportaciones de tesis doctorales, de maestría, de especialidad de postgrado y de diplomas.

CONCLUSIONES

Los aportes permiten atender la Estrategia maestra Universidad Innovadora e Integrada del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba sobre prioridades nacionalmente establecidas a la formación profesional. Abarcan la conceptualización y fundamentación de la formación psicopedagógica resolviendo incoherencias teóricas y metodológicas sobre esta área del conocimiento y extendiendo sus presupuestos sobre competencias profesionales. Arroja regularidades sobre la formación académica, didáctica, en comunicación, orientación y dirección de procesos, por roles profesionales, niveles educativos y municipios.

Entre las herramientas y procedimientos que enriquecen funciones y tareas profesionales se significan los que permiten la determinación, estructuración y organización

funcional del contenido y la transversalización del enfoque de género en la formación que trasciende los cambios institucionales hacia mayor justicia social, al posibilitar atender las desigualdades que genera la cultura patriarcal. Este contenido transfiere la actualización científica en el quehacer de la Universidad mediante mecanismos que garantizan el avance sostenible a través de diferentes escenarios educativos. La socialización de los resultados en eventos científicos nacionales e internacionales y la publicación de artículos científicos en revistas especializadas e indexadas; así como la consecución de vías para la introducción y generalización de resultados da fe de las transformaciones alcanzadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca.
- García, A., & Mastrapa, R. (2020). Material Base de Maestría en Orientación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Holguín.
- González, V. (2002). La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico -metodológica para la formación de profesionales competentes. (Ponencia). Tercera Convención Internacional de Educación Superior. Universidad. La Habana, Cuba.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. London Educational Review, 3, 13-19.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Tobón, S. (2006). Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad. ECOE.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. Revista de Currículum y formación del Profesorado, 13(1).
- Zaldívar, D. (2002). Competencias comunicativas y relaciones interpersonales. <http://www.pdcorynthia.sld.cu/Documentos/articulos/Competencias%20comunicativas%20y%20relaciones%20interpersonales.htm>

NORMAS PARA AUTORES

En la revista solo se aceptarán trabajos resultados de investigaciones educativas no publicados y que no estén comprometidos con otras publicaciones seriadas. El idioma de publicación será el español; se aceptarán artículos en inglés y portugués si uno de los autores procede de un país en el que se habla esa lengua, o si han sido traducidos por un traductor profesional.

Los tipos de contribuciones que aceptará son: Artículos científicos resultados de investigaciones educativas, ensayos con enfoque reflexivo y crítico, reseñas y revisiones bibliográficas.

Las contribuciones podrán escribirse en Microsoft Office Word (".doc" o ".docx"), empleando letra Verdana, 10 puntos, interlineado sencillo. La hoja tendrá las dimensiones 21,59 cm x 27,94 cm (formato carta). Los márgenes superior e inferior serán a 2,5 cm y se dejará 2 cm para el derecho e izquierdo.

Estructura de los manuscritos

Las contribuciones enviadas a la redacción de la revista tendrán la siguiente estructura:

- Extensión entre 15 y 20 páginas.
- Título en español e inglés (15 palabras como máximo).
- Nombre (completo) y apellidos de cada uno de los autores unidos a partir de un guión para el caso de autores que tengan dos apellidos. Se recomienda que en el nombre científico se supriman los caracteres especiales del español y otras lenguas (tildes, ñ, ç...) para estandarizarlo conforme a los parámetros de la lengua franca (inglés) y ser indexados correctamente en las bases de datos internacionales. En el caso de que los autores tengan dos apellidos deben unirse a partir de un guión.
- Correo electrónico, identificador ORCID e Institución. Los autores que carezcan de ORCID deben registrarse en <https://orcid.org/register>
- Resumen en español y en inglés (no excederá las 200 palabras) y palabras clave (de tres a diez en español e inglés).
- Introducción; Materiales y métodos; Resultados y discusión, para artículos de investigación. El resto de las contribuciones tendrá en vez de estos dos apartados

Metodología y Desarrollo. Seguidamente, Conclusiones, nunca enumeradas; y Referencias bibliográficas. En caso de tener Anexos se incluirán al final del documento.

Otros aspectos formales

- Las páginas se enumerarán en la esquina inferior derecha.
- Las tablas serán enumeradas según su orden de aparición de manera consecutiva y su título se colocará en la parte superior.
- Las figuras no excederán los 100 Kb, ni tendrán un ancho superior a los 10 cm. Serán entregadas en carpeta aparte en formato de imagen: .jpg o .png. En el texto deberán ser enumeradas, según su orden y su nombre se colocará en la parte inferior.
- Las siglas acompañarán al texto que la definen la primera vez, entre paréntesis y no se conjugarán en plural.
- Las notas se localizarán al pie de página y estarán enumeradas con números arábigos. Tendrán una extensión de hasta 60 palabras.
- Los anexos respaldarán ideas planteadas en el trabajo y serán mencionados en el texto de la manera: ver anexo 1 ó (anexo 1).

Citas y Referencias bibliográficas

Las citas y referencias bibliográficas se ajustarán al estilo de la Asociación Americana de Psicología (APA), 7ma edición, 2019. La veracidad de las citas y referencias bibliográficas será responsabilidad del autor o autores del artículo. Se deben utilizar hasta 25 fuentes y que sean de los últimos cinco años, con excepción de los clásicos. En el caso de fuentes que sean artículos científicos se deben utilizar, preferentemente, aquellas que provengan de revistas científicas indexadas en SciELO y SCOPUS.

En el texto las citas se señalarán de la forma: Apellido (año), si la oración incluye el (los) apellido (s) del (de los) autor (es). Si no se incluyen estos datos se utilizará la variante: (Apellido, año). Solo se incluirá el número de página en las citas textuales. Se mencionarán al final del artículo solo las citadas en el texto, ordenadas alfabéticamente con sangría francesa.



**UNIVERSIDAD
PABLO LATAPÍ SARRE**