



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ENCARNACIÓN



LA SAETA

UNIVERSITARIA
ACADÉMICA Y DE INVESTIGACIÓN

**Diagnósticos y actuaciones
en tiempos de incertidumbre**

Vol. 10 Núm. 2 (2021)

ISSN: 2414-2506

ISSN: 2709-6556

DOI: 10.56067

La Saeta Universitaria Académica y de Investigación es una publicación semestral multidisciplinaria del Centro de Investigación y Documentación de la Universidad Autónoma de Encarnación (CIDUNAE), abierta a la participación de autorías de todo nivel y procedencia institucional, siempre basándose en el rigor científico. Con una periodicidad anual, su 1ª edición fue en el año 2012. Su objetivo principal es difundir las diferentes experiencias en cuanto a generación de artículos científicos con la prospectiva de aportar al mundo científico y a la sociedad paraguaya.

ISSN 2424-2506-Año 9 N°1
Publicación Anual-2021

Toda correspondencia relacionada a la LA SAETA Universitaria Revista Académica y de Investigación deberá ser dirigida a:

La Saeta Universitaria Revista Académica y de Investigación
Universidad Autónoma de Encarnación
C/ Padre Kreusser c/ Tte. Honorio González
Encarnación-Paraguay
Teléfono +595-71-205454
cidunae@unaedu.edu.py

Directora: Dra. Nadia Czeraniuk

Edición General y Corrección de Estilo: Mag. Matías Denis

Asistente Técnico de Edición: Tec. Sup. Erwin Cueva

Diseño de tapa, contratapa y diagramación: Lic. Karina Ramirez

Prensa y Publicaciones: Mag. Hernán Schaefer, Tec. Sup. Erwin Cueva y Lic. Edgar Paiva.

ISSN: 2414-2506

Registro de propiedad intelectual

Editado por:

© 2021 Centro de Investigación y Documentación Universidad Autónoma de Encarnación

C/ Padre Kreusser c/ Tte. Honorio González
Encarnación-Paraguay
Teléfono +595-71-205454 - cidunae@unaedu.edu.py

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENCARNACIÓN

Dra. Nadia Czeraniuk

Rectora

Mag. Helmut Schaefer

Vicerrector Administrativo

Mag. Francisco Cantoni Gauto

Secretario General

Dra. Laura Arévalos

Directora Académica General

Mag. Verena Schaefer

Adjunta a la Rectora para Calidad e Innovación Académico

Mag. Hernán Schaefer

Director de Comunicaciones

Dra. Analía Enríquez

Directora de Posgrado e Investigación

Mag. Rocío Palacios

Encargada de la Unidad de Aseguramiento de la Calidad

Mag. Matías Denis

Director del Centro de Investigación y Documentación (CIDUNAE)

Mag. Yonny Flick

Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Humanas y Sociales

Mag. Yanina Gerhard

Decana de la Facultad de Ciencias Empresariales

Mag. César Eder Aquino

Decano de Facultad de Ciencia, Arte y Tecnología y Director de la carrera de Arquitectura

Bioq. Patricia Villalba

Directora de la carrera de Farmacia

Dra. Karen Aguirre

Coordinadora de la carrera de Veterinaria

Esp. Gabriel Sotelo

Director de la carrera de Análisis de Sistemas Informáticos y Diseño Gráfico

Lic. Laura Portillo

Directora de la Carrera de Diseño de Modas

Mag. Carina Damaris Ramos Pérez

Directora de la UNAE Sede Colonias Unidas

Mag. Marcelino Venialgo

Director de la carrera de Contaduría Pública y Licenciatura en Administración

Esp. Ivonne Vargas

Coordinadora de la carrera de Ingeniería Comercial y Licenciatura en Marketing

COMITE EDITORIAL

Directora

- Dra. Nadia Czeraniuk - Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

Editor y corrector de Estilo

- Mag. Matías Denis - Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

Diagramador y Soporte Técnico

- Tec. Sup. Erwin Cueva. - Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

Apoyo corrección de estilo

- Lic. Andrea Tepper - Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

Divulgación RRSS

- Esp. Edgar Paiva - Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

REVISORES DE LENGUAS

Español: Mag. Matías Denis - Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

Guaraní: Dra. Nadia Czeraniuk - Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

Inglés: Dra. Natalia Chudyk Rumak - Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

Portugués: Dr. Pedro Luis Büttenbender - Universidad Regional do Noreste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil)

COMITE CIENTÍFICO

- Dr. Iván Cabrera i Fausto - Universidad Politécnica de Valencia (España)

- Dr. Francisco Joaquín Cortés - Universidad Internacional de la Rioja (España)

- Dra. Natalia Chudyk Rumak - Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

- Dr. Francesc Jesús Hernández i Dobon - Universitat de València (España)

- Dr. Jaime Campaner - Universitat de les Illes Balears (España)

- Dra. Valentina Canese- Universidad Nacional de Asunción (Paraguay)

- Dr. Herib Caballero- Universidad Americana (Paraguay)

- Dr. Pedro Luis Büttenbender - Universidad Regional do Noreste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil)

- Dra. María Franci Álvarez - Universidad Nacional de Villa María (Argentina)

- Dra. María del Carmen Paredes - Universidad Nacional de Itapúa (Paraguay)

- Dr. Edegar Rotta - Universidade Federal da Fronteira Sul (Brasil)

- Dr. Juan Francisco Álvarez - Universitat d'Alacant (España)

- Dra. Nelly Álvarez - Universidad Bernardo O'Higgins (Chile)

- Dr. Luís Ignacio Argüero - Universidad de Belgrano (Argentina)

- Dr. Mario Viché - Universitat de València (España)

- Dra. Manoela Jaqueira - Universidad Estatal de West Paraná (Brasil)

- Dra. Ana Rojas - Universidad Nacional de Asunción (Paraguay)

- Dra. Ana Botella Nicolás - Universitat de València (España)
- Dr. Victorio Oxilia - Universidad Nacional de Asunción (Paraguay)
- Dr. Alberto Yanosky - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Paraguay)
- Dr. Marcos Andrada - Universidad Nacional de la Rioja (Argentina)
- Dra. María José Galván - Universidad Nacional de Villa María (Argentina)
- Dra. Jacqueline Velázquez - Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)
- Dra. María Rosa Servín - Universidad Nacional de Itapúa (Paraguay)
- Dra. Antonieta Rojas de Arias- Universidad Comunera (Paraguay)
- Dra. Mónica Bonilla del Río- Universidad Europea del Atlántico (España)
- Dr. Salvador Baena Morales- Universidad de Alicante (España)
- Dra. Cristina Ricci - Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas (Argentina)
- Dra. Carmen Rodríguez Gonzalo - Universitat de València (España)
- Dr. Cristian Mollà Esparza- Universitat de València (España)
- Dr. Juan Alberto Martens Molas- Universidad Nacional de Pilar (Paraguay)
- Dr. Luis Dávalos - Sociedad Científica del Paraguay (Paraguay)
- Dr. Santiago Tormo Esteve- Universidad Politécnica de València (España)
- Dr. Juan Carlos Gardón- Universidad Católica de València (España)
- Dr. Antonio Calvo Capilla- Universidad Católica de València (España)
- Mag. María Cecilia Corda -Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina)
- Mag. Leticia Ana Guzmán -Universidad Nacional de Villa María (Argentina)
- Mag. Tatiana Wiezorko - Universidad Nacional de Itapúa (Paraguay)
- Mag. Camilo Caballero Ocariz - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Paraguay)
- Mag. Analía Enríquez - Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)
- Mag. Guido Vignoli - Escuela Argetina de Negocios (Argentina)
- Mag. Ana María Giménez - Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)
- Mag. Estelbina Esteche- Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)
- Mag. Rodolfo Elías - Universidad Nacional de Asunción (Paraguay)
- Mag. Valeria Jacquemin - Instituto Misionero de Estudios Superiores (Argentina)
- Mag. Mariano Ramiro Pianovi - Instituto Misionero de Estudios Superiores (Argentina)
- Mag. Héctor López - Universidad Interamericana del Ecuador (Ecuador).
- Bioq. Ariel Insaurralde - TransferTeQ (Paraguay)
- C.P. Julio R. Sotelo - Universidad de Buenos Aires (Argentina)

PROCESO DE REVISIÓN

Los artículos que cumplan con los requisitos previstos en "información para autores/as" podrán ser aceptados para continuar con el proceso de revisión. En esta primera fase serán revisados por el Editor de la revista. En caso de ser rechazados por el incumplimiento de alguna de las normas establecidas, se realizará un informe para su reajuste y posterior reenvío.

Los artículos, luego de su revisión por el Editor de la revista, serán enviados al Comité Científico para su valoración respectiva por pares ciegos académicos-científicos afines al área del conocimiento del artículo.

Los miembros del Comité Científico leerán y evaluarán, como pares académicos-científicos, los artículos teniendo en cuenta la originalidad del enfoque, el rigor metodológico y científico, la actualidad del tema, la trascendencia de los aportes, además del respeto de las normas académicas-científicas de escritura.

En caso de no disponer de los pares correspondientes al área del conocimiento que el artículo abarca, el Comité Editorial comunicará la situación a la autoría e iniciará un proceso de búsqueda y vinculación con académicos-científicos afines al área del conocimiento.

La evaluación de los artículos, por pares ciegos, será confidencial y se expresará en un informe de los pares donde se indicará la aceptación, la aceptación condicionada o el rechazo del artículo.

En el caso de aceptación, el Comité Editorial expedirá a la autoría principal una constancia de aceptación de la publicación con la información correspondiente

al título del artículo científico, la autoría o autorías signataria de este y la información catalográfica de la publicación. Dicha constancia se remitirá mediante correo electrónico institucional al correo electrónico de las autorías.

En caso de que el artículo obtenga la aceptación condicionada o el rechazo, el Comité Editorial de la revista enviará los informes -confidenciales y sin los datos de los revisores- a la autoría principal mediante correo electrónico a fin de que se realicen las adecuaciones correspondientes.

Las autorías están en completa libertad de efectuar o no las correcciones y volver a reiniciar el proceso de evaluación según los pasos anteriormente estipulados.

La revista solo publicará los artículos plenamente aceptados y aquellos que por cuestión temporal sean aceptados tras la publicación del número correspondiente, quedarán pendiente de publicación para el número siguiente.

En caso de controversia entre los informes de los pares, el Comité Editorial remitirá el artículo a una nueva evaluación, siguiendo con los criterios referidos a la especificidad del área del conocimiento.

Las autorías, en el caso de estar en desacuerdo sobre cualquier aspecto con el Comité Editorial, podrán solicitar la cancelación de la publicación del artículo pendiente de publicar; no así del artículo ya publicado.

Las opiniones expresadas por los autores son responsabilidad de las autorías y no reflejan la postura del Comité Editorial ni del Comité Científico. El/ la/ los/ las, autor/a/es/as tiene/n claro el Código Ético de la revista. COPE (Committee on Publication Ethics)

Se autoriza la reproducción de las ideas publicadas mediante los artículos científicos, siempre y cuando se cite correctamente la fuente.

POLITICAS DE PRESERVACION DIGITAL

Todo el contenido de la revista (La Saeta Universitaria Académica y de Investigación) (ediciones pasadas y presentes) se preservan no solamente en el repositorio digital de la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE), sino también se almacenan en la nube a través de suscripciones de pago en Google Drive y servidores externos.

La Saeta Universitaria Académica y de Investigación utiliza el sistema LOCKSS para crear un sistema de archivo distribuido entre bibliotecas colaboradoras a las que permite crear archivos permanentes de la revista con fines de conservación y restauración.

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

La revista es un proyecto no lucrativo, por lo que toda participación en forma de lectores, autores y pares evaluadores es gratuita, así como la publicación digital de los artículos científicos.

A su vez, La Saeta Universitaria Académica y de Investigación se constituye como una revista dependiente de la Universidad Autónoma de Encarnación concretamente del Centro de Investigación y Documentación (CIDUNAE), siguiendo las directrices institucionales y ajena a intereses políticos o partidistas inclusiva y basada en el rigor científico.

AVISO DE DERECHOS DE AUTOR/A

Bajo la licencia internacional Creative Commons Reconocimiento 4.0. Los autores que publican en esta revista están de acuerdo con los siguientes términos:

Los autores conservan los derechos de autor y garantizan a la revista el derecho de ser la primera publicación del trabajo al igual que licenciado bajo una Creative Commons Attribution License que permite a otros compartir el trabajo con un reconocimiento de la autoría del trabajo y la publicación inicial en esta revista.

Los autores pueden establecer por separado acuerdos adicionales para la distribución no exclusiva de la versión de la obra publicada en la revista (por ejemplo, situarlo en un repositorio institucional o publicarlo en un libro), con un reconocimiento de su publicación inicial en esta revista.



NORMAS DE PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

Formato de Página

El tamaño de la hoja debe ser "A4"; los márgenes serán de 2,5, opción predefinida en Word. Deben utilizarse las normas de citado APA, 6ª Ed.

La alineación será "justificado" con sangrado en la primera línea de cada párrafo.

La numeración de las páginas se situará en la parte derecha de la página con números arábigos. Podrá tener una extensión máxima de 30 páginas.

Fuente y Formato de Párrafos

El formato de la fuente será Times New Roman, con interlineado espacio y medio (1,5) en todo el texto. El tamaño será 12 puntos para todo el cuerpo del texto, con excepción de los datos de autoría y el Currículum -nota al pie-, que el tamaño de la fuente será 11.

Título General

El título general del trabajo debe ser escrito en letra mayúscula, en tamaño 12, centrado, en negritas y sin numeración. Podrá tener subtítulo con letra del mismo tamaño, pero respetando el orden mayúscula-minúscula.

Autoría

El/los nombre/s del/los autor/es debe/n ser, como máximo, cinco; estar alineado/s al margen derecho; tener solamente las letras iniciales en mayúsculas; estar escritos sin negritas; la fuente de tamaño 11; y referenciar, en nota al pie de página, los datos de profesión, titulación, institución de origen, correo electrónico.

Resumen

El texto del Resumen debe mantener la fuente Times New Roman, pero en tamaño 11. Además, estará alineado justificado; será una breve descripción del contenido, y presentará, de forma concisa, todos los elementos constitutivos de la investigación necesarios para el entendimiento global del texto: tema, problema, justificación, objetivos, método, resultados, contribución esperada; deberá tener un máximo de 200 palabras. Se presentará, además, el Abstract (en inglés), seguido por Key Words o Palabras-clave y el Némombky, seguido del Ñe'e tekoteveva, en el cual se procederá de la misma forma.

Palabras Clave

La expresión "Palabras clave" debe ser separada del cuerpo del Resumen por un espacio, teniendo solamente la inicial en mayúscula, sin negrita, en el formato de alineamiento justificado y tamaño de fuente 11, Times New Roman. Después del título, seguido de dos puntos, irán de 3 a 5 palabras que mejor describan el contenido del trabajo (de preferencia, en un proceso semántico-deductivo que parta de la idea más general a la más particular), preferiblemente contenidas en el Tesoro de la UNESCO "<http://skos.um.es>", separadas por guiones y finalizadas en un punto final.

Introducción

Debajo de la expresión "Palabras clave", estará el título "Introducción", no

numerado, en letra mayúscula, en negrita, tamaño 12, Times New Roman, centrado.

Texto de la Introducción

El cuerpo del texto debe mantener la fuente Times New Roman, pero en tamaño 12. En esta sección, el autor puede: situar al lector sobre el tema, explicando su delimitación y su problematización; exponer los objetivos, justificando la importancia de la investigación, su relevancia, su viabilidad, su coherencia, así como las posibilidades, contribuciones y repercusiones del estudio propuesto; describir, de forma breve, los métodos y las técnicas utilizadas, las conexiones y las lecturas operacionales que el investigador utilizó para su constructo teórico y analítico; orientar al lector, indicando cuáles son las secciones que serán presentadas en el desenvolvimiento del artículo.

Títulos de las Secciones del Cuerpo del Artículo

Después de la "Introducción", se inician las secciones con títulos numerados, con números arábigos:

1. TÍTULO PRIMARIO: tamaño de la fuente 12, Times New Roman en negrita y letra mayúscula; alineamiento de párrafo justificado.

1.1 TÍTULO SECUNDARIO: tamaño de la fuente 12, Times New Roman, letra mayúscula; alineamiento de párrafo justificado.

1.1.1 Título Terciario: tamaño de la fuente 12, Times New Roman, en negrita y sola las letras iniciales en mayúsculas; alineamiento de párrafo justificado.

1.1.1.1 Título Cuaternario: tamaño de la fuente 12, Times New Roman, solo las iniciales mayúsculas; alineamiento de párrafo justificado.

1.1.1.1.1 Título Quinario: tamaño de la fuente 12, Times New Roman y solo las letras iniciales mayúsculas; alineamiento de párrafo justificado.

2. TÍTULO PRIMARIO: tamaño de la fuente 12, Times New Roman en negrita y letra mayúscula; alineamiento de párrafo justificado.

1.1 TÍTULO SECUNDARIO: tamaño de la fuente 12, Times New Roman, letra mayúscula; alineamiento de párrafo justificado.

1.1.1 Título Terciario: tamaño de la fuente 12, Times New Roman, en negrita y sola las letras iniciales en mayúsculas; alineamiento de párrafo justificado.

1.1.1.1 Título Cuaternario: tamaño de la fuente 12, Times New Roman, solo las iniciales mayúsculas; alineamiento de párrafo justificado.

1.1.1.1.1 Título Quinario: tamaño de la fuente 12, Times New Roman y solo las letras iniciales mayúsculas; alineamiento de párrafo justificado.

Texto de las Secciones

Los textos de las secciones deben presentarse en párrafos con: alineamiento justificado; sangría en la primera línea; formato de la fuente Times New Roman y tamaño 12; interlineado espacio y medio (1,5). El texto que se desea resaltar, deberá seleccionarse en cursiva. No utilizar subrayados para destacar. No usar "negritas" en el texto.

Citas

Para la redacción científica se tendrá en cuenta las normas APA, 6ª. Edición.

Ilustraciones

Las ilustraciones (tablas, gráficos, figuras, fotografías y expresiones matemáticas) serán localizadas lo más próximas a su referencia en el texto; deberán ser numeradas en números arábigos, con título en fuente 11 y referencia en fuente 10, y en la parte inferior de la ilustración, centrado, con la primera letra en mayúscula.

Las imágenes deben tener el formato (gif o jpg) y no deben ser incluidas utilizando recursos internos del procesador de texto.

Conclusión

Es un título no numerado, debiendo presentarse después del análisis del artículo en letra mayúscula, en negrita, tamaño 12 y centrado.

Referencias

También es un título no numerado, debiendo presentarse después de la conclusión del artículo en letra mayúscula, en negrita, tamaño 12 y centrado. No deben ser incluidas referencias que no fueron citadas a lo largo del texto. Las referencias deben ser identificadas en el texto con el formato autor-fecha y descritas, al final del trabajo, en orden alfabético, siguiendo las normas APA, última edición.

Lengua y Extensión del Artículo Científico

El trabajo podrá ser escrito en lengua española o guaraní (lenguas oficiales del Paraguay), se incluirá el resumen en inglés y los autores paraguayos incluirán el resumen en guaraní. La extensión máxima será de 30 páginas, incluyendo figuras, tablas y referencias, debiendo estar en formato Microsoft Word y siguiendo los modelos disponibles en los apartados "Recursos" de cada evento científico.

La Saeta Universitaria

Saeta Universitaria es una publicación del Centro de Investigación y Documentación de la Universidad Autónoma de Encarnación (CIDUNAE), de periodicidad anual.

Su objetivo principal es la difusión de diferentes experiencias en cuanto a generación de conocimientos del quehacer profesional de las áreas y facultades que componen la comunidad universitaria de la UNAE y su zona de influencia.

La SAETA UNIVERSITARIA publica artículos científicos, ensayos, proyectos, reseñas, entrevistas, debates y resúmenes de tesis de carácter original vinculados al campo de actuación profesional, tanto en idioma español como portugués. Se aceptará también textos escritos en guaraní, dando cumplimiento a la Ley 4251 de Lenguas, vigente en el Paraguay.

1. No se aceptarán artículos que hayan sido previamente publicados en otra revista electrónica o impresa.

2. El proceso de evaluación para eventos científico-académicos consta de tres posibles dictámenes:

- a. **Aprobado**, Participación aprobada y autorizada, posibilidad de envío de artículo completo (si se postuló con resumen) y paso a proceso de evaluación por Comité Editorial tras el evento científico-académico.
- b. **Aprobado con modificaciones**, Participación aprobada y autorizada, pero no será posible remitir artículo completo hasta la modificación del resumen. Tras las modificaciones, se enviará nuevamente a Comité Científico para habilitar el envío de artículo completo y, si corresponde, el envío al Comité Editorial tras el evento científico-académico. Puede decidirse no enviar las modificaciones, pero la participación ya está aprobada.
- c. **Rechazado**, Participación rechazada como disertante.

Los trabajos recibidos serán remitidos a miembros del Comité Científico del Evento Académico, quienes remitirán tras la aprobación al Comité Editorial, integrado por académicos de carácter nacional e internacional. El proceso de evaluación será "por evaluadores ciegos". La decisión de los Comités es inapelable. Como máximo, los 10 (diez) mejores artículos (junto con sus resúmenes) calificados por el Comité Editorial con la mayor puntuación, podrán ser publicados en la Saeta Universitaria. El resto, podrán ser publicados en la Saeta Digital.

En el caso de que el Comité Editorial no dé respuesta a los autores pasados los 3 meses de la celebración del evento científico o entregado el artículo, estos gozan del derecho de retirar el mismo, previa comunicación a cidunae@unae.edu.py.

Una vez que el artículo sea aprobado o aprobado con modificaciones por el Comité Científico (en primera instancia) y por el Comité Editorial (para confirmación o rechazo de la publicación en La Saeta Universitaria), la decisión será comunicada a los autores para su publicación. A partir de ese momento los autores tienen 5 días para efectuar los cambios necesarios y no podrán, sin autorización del Comité Editorial presentar los artículos a otras publicaciones.

Los autores ceden los derechos de publicación y divulgación a la Revista y los trabajos serán publicados gratuitamente. Cada autor recibirá sin cargo un ejemplar en formato digital mediante el correo facilitado en el artículo tras la publicación de la/s revistas.

Cuando los trabajos sean rechazados por el Comité Científico del Evento Académico, la decisión será comunicada a los autores para que los mismos puedan presentarlo en otro lugar o publicación.

El envío de los trabajos implicará la aceptación de las normas y condiciones de publicación por parte de los autores.

Cualquier consulta sobre la publicación, deben dirigirla a cidunae@unae.edu.py

Ubicación de la presente reglamentación en la web de la UNAE:

http://www.unae.edu.py/cidunae/images/instrucciones_postulacion_publicacion.pdf

Revista Académica y de Investigación
La Saeta Universitaria Académica y de Investigación
Vol. 10 Núm. 2 (2021)

TABLA DE CONTENIDOS

Presentación

NOTA EDITORIAL

- “Diagnósticos y actuaciones en tiempos de incertidumbre”, Volumen 10 Número 2 | *Nadia Czeraniuk, Matías Denis Cácaro* 11

ARTICULOS ORIGINALES

- Contrabando y falsificación: repercusiones para el desarrollo y la inserción internacional de Paraguay. Periodo 1989 – 2019 | *María Antonella Cabral López* 18
- La emergencia de un análisis crítico de la práctica pedagógica en la educación primaria de México | *Itzel Castañeda* 42
- Las prácticas de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 y el regreso a la presencialidad | *Gerardo Armando Picón; Nimia Rodríguez, Abel Abdel* 66
- Caracterización socioeconómica del bono demográfico de la zona urbana de la ciudad de Coronel Oviedo, año 2019 | *Alejandra Raquel Recalde Gayoso, Hugo Alfredo Recalde, Arnaldo Antonio Rojas Aquino* 84
- Los docentes de instituciones educativas del nivel medio de Paraguay y la enseñanza a distancia, durante la pandemia COVID-19, en 96

el año 2020 | *César David Rodas Garay, Fabrizio Flores, Fredesvinda Alfonso*

■ Relación entre responsabilidad social empresarial y educación ambiental, periodo 1995-2015 | *Miguel Ángel Alegre Britez; Chap Kau Kwan Chung* 121

■ La admisión psicopedagógica en tiempos de incertidumbre. una investigación psicopedagógica como configuración de saberes profesionales | *Cristina Rafaela Ricci* 130

■ Desafíos educativos para los académicos de la universidad veracruzana en tiempos de pandemia | *Francisca Mercedes Solis Peralta, Patricia del Carmen Aguirre Gambo, Ana Laura Carmona Guadarrama* 159

■ COVID-19 y el impacto económico y laboral en las mipymes de la ciudad de Coronel Oviedo, año 2020 | *Hugo Alfredo Recalde* 174

“DIAGNÓSTICOS Y ACTUACIONES EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE”, VOLUMEN 10 NÚMERO 2

Al igual que los volúmenes anteriores, este sigue versando sobre situaciones de crisis, aunque no necesariamente sobre la pandemia, razón por la cual se consideró oportuno hablar de “situaciones emergentes”.

De este número cabe destacar la cantidad de propuestas recibidas desde distintos países además de Paraguay, 19, que dan cuenta de que la revista es visible tanto nacional como internacionalmente y que los temas tratados, desde la multidisciplinariedad, son relevantes.

Tanto con rigor científico por medio de un Comité Científico de primerísimo nivel, como con rigor editorial preservando los criterios de edición y de propiedad intelectual, todos los artículos pasaron un proceso de evaluación por pares y, como es habitual, por procesos de modificación en ciertos aspectos técnicos. Además, como se podrá comprobar durante la lectura, se alcanza a distintos niveles académicos, hecho importante en materia de formación y cultura científica. Así pues, finalmente se publican en este número 9 artículos, lo que supone un índice del 47 % en cuanto a aprobaciones y un 53 % de no aprobaciones.

En cuanto a las áreas de los artículos aprobados, estas serían Educación, Empresa y Economía.

-En Educación, los 5 artículos están referidos a la situación de pandemia. Desde la Universidad Autónoma de Querétaro en México, Itzel Castañeda Barrera trata sobre “La emergencia de un análisis crítico de la práctica pedagógica en la Educación Primaria de México”. Con este artículo da cuenta de que la pandemia nos llevó a replantearnos los estilos de vida y, por tanto, se deben analizar los estándares educativos, los cuales a día de hoy dejan en segundo plano la formación humana. Siguiendo con indicadores, en el artículo de Gerardo Armando Picón, Nimia Rodríguez y Abel Admen Oliveira, desde la Universidad Privada María Serrana de Paraguay, se trata sobre las “Prácticas de evaluación en entornos

virtuales de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 y el regreso a la presencialidad”, en el cual se detectan diversas dificultades en los procesos de evaluación que requieren de una atención más específica. En esta línea de atención más específica es donde se focalizaron César D. Rodas, Fabricio L. Flores y Fredesvinda T. Alfonso desde la Dirección General de Investigación Educativa del MEC de Paraguay. En su artículo, titulado “Los docentes de instituciones educativas del Nivel Medio de Paraguay y la enseñanza a distancia durante la pandemia COVID-19 en el año 2020”, presentan que los docentes cuentan con habilidades básicas en el manejo de las TIC, aunque sí hay un manejo significativo del WhatsApp y de la plataforma educativa del MEC “Tu escuela en casa”. Así pues, se presentan distintos desafíos en todos los niveles, cuestión que tratan más detalladamente Francisca Mercedes Solis, Patricia del Carmen Aguirre, Ana Laura Carmona y Javier Casco López, desde la Universidad Veracruzana de México. Resaltan que se tuvo que improvisar y que el estado de satisfacción de los distintos agentes es dispar, razón por la cual resulta importante conocer los desafíos que se tuvieron que superar para continuar con la educación. Finalmente, en educación, centrándose en el aspecto más personal de la educación, Cristina Ricci desde la Universidad Nacional de la Plata de Argentina trata sobre “La admisión psicopedagógica en tiempos de incertidumbre. Una investigación psicopedagógica como configuración de saberes profesionales”. En el artículo concluye que la presencialidad es física, pero hoy en día también remota y, por ende, se ha de adaptar la acción a este contexto.

-En Economía, María Antonella Cabral López desde la Universidad Nacional de Asunción en Paraguay investigó sobre el “Contrabando y falsificación: repercusiones para el desarrollo y la inserción internacional de Paraguay durante el periodo 1989-2019”. Esta situación que afecta a distintos países y al sistema internacional, también afecta a Paraguay en variadas formas, incidiendo inclusive en el desarrollo del país. Quizás esta situación haya incidido en el tema de investigación presentado por Hugo Alfredo Recalde de la Universidad Nacional de Caaguazú en Paraguay, el cual titula a su artículo “COVID-19 y el impacto económico y laboral en las MIPYMES de la ciudad de Coronel Oviedo en el año 2020”. En este indica que, al mismo tiempo que la pandemia generó un impacto negativo, también enseñó estrategias en favor de la sostenibilidad laboral. Este último punto es relevante en la medida que, como señalan Alejandra Recalde Gayoso, Hugo Alfredo Recalde y Arnaldo Antonio Rojas en el artículo “Caracterización socioeconómica del bono demográfico de la zona urbana de Coronel Oviedo en 2019”, Paraguay cuenta con un bono demográfico que debe ser impulsado para generar crecimiento y desarrollo económico.

-Por último, en el área de Empresa y vinculado a la economía, el desarrollo empresarial ha de tener en cuenta al medioambiente y a la sociedad. Sobre tal punto investigaron Miguel Ángel Alegre de la Universidad Nacional de Asunción y Chap Kau Kwan Chung de la Universidad Americana, ambas de Paraguay. En el artículo “Relación entre Responsabilidad Social Empresarial y Educación Ambiental en el periodo 1995-2015” concluyen cómo tener en cuenta la RSE y la EA mejora la calidad de los productos y

la relación medioambiente-personas.

Así pues, se presenta este número para lectura, divulgación y aprovechamiento académico-científico, teniendo en cuenta los distintos niveles de profundidad de cada uno de los artículos, los cuales fueron minuciosamente evaluados y que, desde ya, se prestan a la ampliación y profundización desde distintos enfoques.

Nadia Czeraniuk

Directora General
Revista Saeta Universitaria
Académica y de Investigación

Matías Denis

Editor Principal
Revista Saeta Universitaria
Académica y de Investigación

CONTRABANDO Y FALSIFICACIÓN: REPERCUSIONES PARA EL DESARROLLO Y LA INSERCIÓN INTERNACIONAL DE PARAGUAY. PERIODO 1989 - 2019

María Antonella Cabral López¹

Universidad Nacional de Asunción – Paraguay

Recibido: 06/12/2021

Aprobado: 29/12/2021

Resumen:

El contrabando y la falsificación son flagelos que afectan a distintos países y al sistema internacional en general. Paraguay no es una excepción, por ello en este artículo se aspira a describir cuáles podrían ser las repercusiones que estas actividades delictivas tuvieron para su desarrollo e inserción internacional durante el periodo 1989-2019. Con este propósito se recurrió a una metodología bibliográfica-documental, de nivel descriptivo. Entre los principales resultados se pudo apreciar la complejidad de estas problemáticas, sus generalidades en el país, cómo

¹ Magíster en Relaciones Internacionales (Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Ciencias Económicas). Correo electrónico: antocabral@gmail.com

pueden influir en el desarrollo del país y su inserción internacional, además de proponer algunas líneas de acción para su abordaje.

Palabras clave: desarrollo económico, inserción internacional, Paraguay, crimen transnacional

Abstract

Smuggling and counterfeiting are scourges that affect different countries and the international system in general. Paraguay is not an exception, therefore this article aims to describe what could be the repercussions that these criminal activities had for its development and international insertion during the period 1989-2019. For this purpose, a descriptive-level bibliographic-documentary methodology was used. Among the main results, it was possible to appreciate the complexity of these problems, their generalities in the country, how they can influence the development of the country and its international insertion, in addition to proposing some lines of action for their approach.

Key words: economic development, international insertion, Paraguay, transnational crime

Introducción

Paraguay es un país sin litoral marítimo que se encuentra ubicado en el corazón de América del Sur. Limita con Argentina, Brasil y Bolivia y su vinculación, sobre todo con sus vecinos de gran porte, ha sido clave para su inserción internacional.

Podría decirse que la vinculación con Argentina nace en el surgimiento mismo del Paraguay como nación soberana. Esta relación no fue sencilla al inicio ya que, pese a que en Asunción se había declarado la independencia respecto a España en 1811, la relación entre Buenos Aires y Asunción fue muy distante hasta el reconocimiento del gobierno argentino al paraguayo, el cual tuvo lugar en 1852 (Pérez et al., 2012). En 1865 estalló la Guerra contra la Triple Alianza de Argentina, Brasil y Uruguay y sus consecuencias se prolongaron por décadas, acentuando la dependencia de Paraguay de sus vecinos. El siglo XX tampoco fue fácil. Además de la Guerra del Chaco, vicisitudes internas dejaron al país en una posición muy vulnerable. Esto hizo que, para la década de 1950, la inserción del país sea sumamente limitada.

Con la llegada de Alfredo Stroessner al poder, la política exterior del país adquirió nuevos matices. Según Arce (2011), durante el periodo stronista (1954-1989), la política exterior tenía tres grandes objetivos estratégicos: relacionamiento amigable con países estratégicos (Argentina, Brasil, Estados Unidos y la Comunidad Europea); cooperación de países alineados y defensa internacional de la Doctrina de Seguridad Nacional.

Entre los países aliados, Brasil tenía un lugar preponderante. Debido a la construcción de la represa de Itaipú, la infraestructura que vinculó a ambos países y el establecimiento de la ciudad de Puerto Presidente Stroessner, hoy conocida como Ciudad del Este, el comercio entre ambos se volvió mucho más intenso (Arce & Zárate, 2011).

La mayor apertura hacia Brasil acarrió, según Masi (2007), mayores niveles de comercio, pero al mismo tiempo de ilegalidad. Este autor explica que, a mediados de la década de 1980, los países vecinos tenían altas cargas tributarias y elevado proteccionismo, lo que alentaba el comercio de triangulación de bienes de consumo suntuario como ser bebidas alcohólicas, artículos de electrónica, cigarrillos y relojes entre otras, que ingresaban a Paraguay con montos subfacturados o de forma ilegal y que de esta misma manera eran reexportados.

Más allá de estos acotados antecedentes, el contrabando y la

falsificación fueron adoptados como prácticas usuales en la economía paraguaya, lo que representa un desafío para el país en general. En este material se considera esta problemática, por lo que sus efectos para el desarrollo y la inserción internacional del país serán objeto de análisis en esta investigación, la cual se propone describir cuáles podrían ser las repercusiones que estas actividades delictivas tuvieron para su desarrollo e inserción internacional durante el periodo 1989-2019.

Este documento aborda consideraciones teóricas y referenciales de estas temáticas como expresiones del crimen organizado y posteriormente está dividido en tres apartados: el primero brinda detalles de estas prácticas en Paraguay, mientras que en el segundo se considera los efectos de estas acciones en el desarrollo y la inserción internacional del país y en el tercero se presentan algunas alternativas para abordar estas problemáticas.

El contrabando y la falsificación como una expresión del crimen organizado: algunas consideraciones teóricas

A menudo se asocia al crimen organizado con delitos como el tráfico de drogas, la venta de armas o la trata de personas. Sin embargo, este tipo de organización puede dedicarse a múltiples expresiones delictivas, por esta razón, la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2010; p.1) brinda una definición amplia: “La delincuencia organizada transnacional es cualquier delito transnacional grave cometido por tres o más personas con el objetivo de obtener ganancias materiales”.

Sampó (2017) considera esta misma definición y la complementa con lo expresado por De la Corte Ibáñez & Giménez-Salinas Framis (2015), quienes sostienen que más allá de un delito en particular, el crimen organizado tiene que ver con una forma de delinquir en la que existe cierta planificación y de la que intervienen conjuntamente varias personas. Los últimos autores citados, además de las condiciones previamente enunciadas, mencionan que estas organizaciones, al igual que otras, tienen ciertos rasgos, como son:

- que se pueden asociar entre sí para la consecución de determinados fines
- desempeñan una variedad de funciones,
- operan coordinadamente y
- actúan con relativa continuidad temporal.

En cuanto a la visibilidad de esta problemática, Troncoso & Garay (2017) explican que el crimen organizado emergió como una “amenaza transnacional de primer orden” luego de la Guerra Fría y que el desarrollo del proceso de globalización y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) colaboraron con su expansión entre las décadas de 1980 y 1990. Hacia el año 2004 pasó a ser incluido como uno de los seis grupos de amenazas a la paz y a la seguridad internacional. Adicionalmente se destacaba que actividades como la corrupción, el tráfico ilícito de diversos productos y el blanqueo de dinero contribuían a volver más débiles a los Estados y se constituían en grandes obstáculos para temas como el crecimiento económico y la democracia.

Troncoso & Garay (2017) detallan también que el crimen organizado, como fenómeno moderno, nació en América Latina del contrabando y de sus rutas, como fase inicial, para luego combinarse con el tráfico de drogas, armas y personas. Estos autores sostienen también que la prohibición del consumo de alcohol y drogas les reportó otras vetas a las actividades criminales y que a partir de éstas se registró un aumento en el contrabando de armas y la trata de personas.

Es importante señalar que la Organización Internacional de Policía Criminal, conocida como INTERPOL (2020), menciona que el tráfico de productos ilegales comprende un conjunto de acciones, como la alteración, la piratería, la falsificación, la adulteración de productos, el contrabando de productos genuinos y la evasión fiscal. En este material se considerarán fundamentalmente el contrabando y la falsificación o delitos contra la propiedad intelectual.

En el caso de Paraguay, el Ministerio Público (s.f.; p.3) define al contrabando como “el conjunto de acciones u omisiones realizadas para introducir al país o extraer de él mercaderías o efectos de cualquier clase, en violación de los requisitos exigidos por las leyes que regulan o prohíben su importación o exportación (Art. 336 Código Aduanero)”. Esta misma institución asevera que, conforme a la Ley N° 2422, el contrabando puede ser definido como:

- La salida o el ingreso al país de mercaderías, sin la documentación legal correspondiente.
- El ingreso o egreso de mercaderías en un compartimiento secreto o en forma tal que escape a la revisión de Aduana.
- El ingreso o egreso por lugares no habilitados o en horas indebidas

de una unidad de transporte con mercaderías.

- La movilización en el territorio aduanero de mercaderías, efectos, vehículos, embarcaciones o semovientes sin la documentación.
- La tenencia de mercaderías extranjeras para su comercialización, sin la documentación.

En lo concerniente a las definiciones relativas a las acciones contra los derechos de propiedad intelectual, el Órgano de Examen de las Políticas Comerciales de la Organización Mundial de Comercio, en su examen de 2017, menciona que se modificaron distintas normativas en Paraguay durante los últimos años para ajustarse a lo establecido en el plano internacional. Adicionalmente, puntualiza también acerca de la creación de la Dirección Nacional de Propiedad Intelectual (DINAPI) para mejorar las prácticas existentes en la materia.

Volviendo al desarrollo de estos temas a nivel internacional, la UNODC (s. f.) explica que estudios efectuados por distintas autoridades alrededor del mundo han permitido aunar evidencia en torno a la vinculación entre la falsificación y otros delitos considerados graves, como la producción y tráfico de drogas ilícitas, el blanqueo de dinero y la corrupción. En este sentido aclara también que no es solo de naturaleza estratégica, sino también operativa.

Por su parte, la INTERPOL (2020) asevera también que existe “una clara conexión” entre lo denominado como comercio ilícito y los diferentes tipos de delincuencia. Entre los mismos cita: la trata de personas, el tráfico de drogas, la corrupción, el soborno y el blanqueo de capitales.

Otro aspecto a destacar se vincula con que estas organizaciones cuentan con una gran capacidad de adaptación. Pueden llegar inclusive a plantear distintas estrategias, desde las más conocidas, como aprovecharse de la debilidad de las fronteras y utilizar documentos falsos para la obtención de insumos; hasta maniobras más complejas como, por ejemplo, la utilización de empresas legales como fachada. Cabe señalar la necesidad de contar con legislación apropiada ya que, en muchos casos, la propia inexistencia de penas fuertes hace que quienes cometen este tipo de delitos no teman al castigo (UNODC, 2020).

El contrabando y la falsificación resultan ser un muy buen negocio para el crimen organizado. Esto se debe a que las bandas se aprovechan de los consumidores que desean adquirir bienes a precios bajos y que la escala que ganan en la producción hace que los costos de la mercancía sean muy

bajos (UNODC, 2020).

No es fácil estimar los montos que movilizan este tipo de actividades. Sin embargo, se efectuaron ciertos esfuerzos a nivel internacional para hacerlo con el fin de ofrecer un indicio de la magnitud del problema. En este sentido, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (2009) sostuvo que para el año 2007 la mercancía falsificada movía un monto cercano a 250.000 millones de dólares americanos por año en el mundo. Si bien esta cifra es muy abultada y posiblemente se haya incrementado en el transcurso del tiempo, no contempla las enfermedades ni las muertes que pueden llegar a acontecer a causa del comercio ilegal.

En su reporte 2019 sobre bienes ilícitos, la Organización Mundial de Aduanas (2020) considera la categoría de “Derechos de propiedad intelectual, salud y seguridad”. En esta analiza el comercio mundial ilícito en bienes falsificados y médicos por medio de dos categorías: a) Productos no médicos (incluye vestimenta, accesorios, cosméticos y aparatos electrónicos); b) Productos médicos (incluye medicamentos, productos farmacéuticos y tecnologías médicas, falsificadas, con problemas de licencia o no declarados). En la Tabla N° 1 se aprecian algunos datos que se desprenden de este informe.

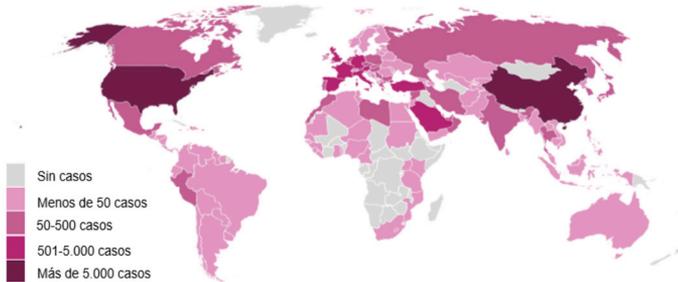
Tabla 1: Acciones contra los derechos de propiedad intelectual

	Países con más casos reportados	Tipos de bienes incautados	Principales medios de transporte
Productos no médicos	EE. UU, Alemania, Austria, España	Accesorios, cosméticos, textiles, calzados, relojes, juegos, otros, artículos de electrónica, teléfonos celulares	<i>Por cantidad de incautaciones:</i> correo, envío aéreo
			<i>Por cantidad de piezas:</i> buques, vehículos terrestres
Productos médicos	EE.UU, Arabia Saudita, Federación de Rusia, Austria	Agentes metabólicos (Esteroides, antidiabéticos); agentes que actúan sobre el sistema nervioso (analgésicos, sedantes); agentes psicoterapéuticos (depresión y adicciones); agentes urogenitales (erección y disfunción renal), otros	Correo y vehículos terrestres

Fuente: elaboración propia con base en la Organización Mundial de Aduanas (2020)

Como puede apreciarse, es un problema de verdadero impacto mundial. Más allá de los países que realizaron reportes para este informe, los cuales son limitados, se evidencia que es un delito transnacional de amplio alcance como se observa en la Figura N° 2. A su vez, se nota que Paraguay no ha escapado de esta problemática.

Figura 1: Mapa por cantidad de incautaciones



Fuente: Organización Mundial de Aduanas (2020)

Otro aspecto llamativo de esta actividad delictiva es la variedad de bienes que involucra. Si bien esto ya fue mencionado en las líneas precedentes de manera somera, en la Tabla 2 se observa un detalle de estos por categorías. Como puede apreciarse, es tal la variedad de bienes que los controles y las medidas tomadas para contrarrestar este negocio requieren de la colaboración de diversos actores para obtener resultados positivos.

Tabla 2: Bienes susceptible de acciones contra la propiedad intelectual

Categorías	Bienes que involucra
Automoción	Motocicletas, motores, partes de motores, paneles de carrocería, <i>air bags</i> , parabrisas, neumáticos, rodamientos, amortiguadores, componentes de suspensión y dirección, sistemas de tensión automática de correa, bujías, pastillas para frenos de disco, discos de embrague, aceite, filtros, bombas de aceite y de agua, piezas de chasis, componentes de motores, productos de alumbrado, cinturones, mangueras, limpiaparabrisas, rejillas, juntas de culata, anillas, tapicerías, líquido de frenos, productos de sellado, ruedas, tapacubos, anticongelante, líquido limpiaparabrisas
Químicos/ pesticidas	Insecticidas, herbicidas, fungicidas, recubrimientos antiadherentes
Electrónica de consumo	Componentes de ordenador (pantallas, cajas, discos duros), equipos informáticos, cámaras <i>web</i> , mandos a distancia, teléfonos móviles, televisiones, reproductores de CD y DVD, altavoces, cámaras, auriculares, adaptadores USB, afeitadoras, secadores de pelo, alisadores, batidoras, licuadoras, ollas de presión, hervidores, freidoras, aparatos de iluminación, detectores de humo, adaptadores

Químicos/pesticidas	Insecticidas, herbicidas, fungicidas, recubrimientos antiadherentes
Electrónica de consumo	Componentes de ordenador (pantallas, cajas, discos duros), equipos informáticos, cámaras <i>web</i> , mandos a distancia, teléfonos móviles, televisiones, reproductores de CD y DVD, altavoces, cámaras, auriculares, adaptadores USB, afeitadoras, secadores de pelo, alisadores, batidoras, licuadoras, ollas de presión, hervidores, freidoras, aparatos de iluminación, detectores de humo, adaptadores
Componentes eléctricos	Componentes usados en la distribución de energía y transformadores, celdas de distribución, motores y generadores, turbinas hidráulicas de gas y grupos electrógenos de turbina, relés, contactos, temporizadores, disyuntores, fusibles, subcuadros y accesorios de cableado, baterías
Comida, bebida y p. de agricultura	Frutas (kiwis), verduras en conserva, leche en polvo, mantequilla y mantequilla clarificada, comida para bebé, café instantáneo, alcohol, bebidas, caramelos/dulces, semillas híbridas de maíz
Productos farmacéuticos	Medicamentos para tratamiento de cáncer, VIH, paludismo, osteoporosis, diabetes, hipertensión, colesterol, enfermedades cardiovasculares, obesidad, enfermedades infecciosas, Alzheimer, enfermedad de la próstata, disfunción eréctil, asma e infección fúngica, antibióticos, productos antipsicóticos, esteroides, antiinflamatorios, analgésicos, antitúxicos, hormonas y vitaminas, tratamientos para la pérdida de cabello y de peso
Tabaco	Cigarros, cigarrillos, rapé
Aseo personal y otros productos de uso doméstico	Productos de uso doméstico y aseo personal, incluyendo champús, detergentes, perfumes, productos de higiene femenina, productos para el cuidado de la piel, desodorantes, pasta dentífrica, productos para el cuidado dental, sistemas de afeitado, cuchillas de afeitar, betún para calzado, medicamentos sin prescripción.

Fuente: UNODC (s. f.)

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se optó por un diseño bibliográfico-documental. Se revisaron distintas fuentes entre las que se encuentran: libros, artículos científicos, artículos periodísticos, informes de organismos nacionales e internacionales.

El nivel de la investigación es descriptivo y su enfoque cualitativo. Esto obedece a que la disponibilidad de datos existentes y el acervo sobre el tema son muy limitados.

El método empleado fue el deductivo, ya que se consideró el tema en su faceta general en primera instancia, para posteriormente abordar aspectos puntuales del caso abordado. Este método fue clave para comprender a cabalidad las implicancias de una temática que, a pesar de ser muy reconocida, no cuenta con un desarrollo muy extendido en el campo académico nacional.

Análisis de los resultados

El contrabando y la falsificación en Paraguay

Tanto el contrabando como la falsificación son actividades que se desarrollan con distintos matices en el Paraguay. Forman parte de la economía subterránea del país, la cual para el año 2015 había sido estimada en 39,6 % del Producto Interno Bruto (PIB) del país según la Fundación PRO Desarrollo Paraguay (2016). Esta cifra representa, según la fundación previamente citada, el equivalente a un 58 % más que las reservas internacionales del país.

Estas actividades, al igual que otras del crimen organizado, encuentran un espacio propicio para su proliferación en la frontera. Al respecto, Cuervo Ceballos (2018, p. 45) denomina a estas áreas “zonas grises” y sostiene que estas “son espacios vacíos y olvidados por los gobiernos”. Añade, además, que son de gran longitud y que evidencian dificultades de defensa y seguridad por estar poco custodiadas.

Tal como menciona Sampó (2017), la situación geográfica es un dato significativo para entender la dinámica de las organizaciones criminales. Paraguay limita al sur y al oeste con Argentina; al norte y al oeste con Bolivia; y al este y al norte con Brasil. Un dato no menor es la extensión y el tipo de fronteras: la paraguay-argentina es de 1345 km de límites fluviales y 345 km de límites terrestres, dando una totalidad de 1690 km de extensión. Por su parte, la extensión de la frontera paraguay-boliviana es de 742 km, de los cuales 704 km son terrestres y 38 Km fluviales y la paraguay-brasilera es de 1367 km en total de los cuales, 929 km son fluviales y 438 km terrestres (Ministerio de Relaciones Exteriores de la República del Paraguay, s. f.).

La extensión de la frontera y sus escasos controles son, en muchos casos, considerados como la causa de ciertos problemas observados en estas, pero no son las únicas. Si bien el territorio es de gran importancia, la zona de frontera es mucho más que eso. En ese sentido, Cardin (2013, p. 210) sostiene que “son lugares de interacción y diálogo, de flujos de personas, capitales y bienes, pero también zona de conflicto y estigmatización. Además de eso, se demostró que cruzar fronteras no significa abandonarlos, ya que las trayectorias individuales llevan el conjunto de relaciones sociales vividas en estas circunstancias”.

Esta concepción de frontera permite comenzar a comprender cómo pueden existir prácticas que sean consideradas como naturales y sean

toleradas socialmente. En este sentido, Martens (2019) explica que estas acciones son consideradas medio de vida para un alto porcentaje de los habitantes y que existe cierta confusión entre lo legal y lo ilegal que lleva a que los límites de la sociedad sean expandidos.

A partir de esto, Martens (2019) considera la perspectiva analítica de las ilegalidades. Según este, desde esta perspectiva es posible separar las conductas en aquellas que serán perseguidas y las que serán toleradas, estableciendo cierta presión sobre algunas conductas y liberando otras. Esto resulta muy oportuno para entender el desarrollo del contrabando y la falsificación, que se aborda a continuación.

El contrabando registrado en Paraguay implica el paso de mercancías del país hacia y desde Argentina y Brasil principalmente, como se reseñó en el primer apartado. Es oportuno señalar que el comercio ilegal es de larga data y pueden encontrarse sus antecedentes ya en tiempos coloniales (Pérez et al., 2012), pero ha experimentado un notorio incremento en las últimas décadas del siglo XX. Tanto Masi & Borda (2002) como Rodríguez Silvero & Asociados (2013) refieren que el canje de los beneficios económicos que redituaba esta actividad por lealtades políticas era muy importante para el régimen stronista y que inclusive con la caída de este y el establecimiento de una zona de libre comercio en el Mercosur, este tipo de actividades continuó.

Cabe mencionar que los productos transportados son muy diversos. Entre los productos que salen de Paraguay se observan productos lícitos e ilícitos. Los productos lícitos que se encuentran son: ropa, calzado, joyería, cigarrillos, perfumería, electrodomésticos y productos alimenticios. Estos circulan con pocas restricciones y sin abonar impuestos (Pujadas & Szekut, 2018; Cuervo Ceballos, 2018). Martens (2019), por su parte, reseña que entre los bienes ilícitos se encuentran: armas, marihuana, cocaína, entre otros productos.

En el caso de los productos legales traídos de Argentina y Brasil en forma ilegal, Pujadas & Szekut (2018) afirman que son principalmente los comerciantes paraguayos quienes lo protagonizan. Estos autores aseveran que cruzan la frontera sin efectuar las erogaciones tributarias correspondientes y que utilizan diversas estrategias, como el pago de sobornos a autoridades o la contratación de personas que trasladan la mercadería de forma ilegal, a quienes se conoce como “Paseros”.

Rodríguez Silvero & Asociados (2013; p.1) afirman que estos últimos son “micro-empresarios de frontera, realizando sistemáticamente contrabando

de exportación e importación en pequeñas cantidades”. Si bien su volumen de transacción no es muy importante, al haber una gran cantidad de ellos, y de consumidores de productos contrabandeados, el negocio se expande a diversos puntos del país. La diversidad y cantidad de los productos están determinadas por los precios de estos a ambos lados de la frontera, los tipos cambiarios, los impuestos que abonan los bienes en cada país, la inflación, entre otros factores (Euromonitor Consulting, 2018).

Con relación a los últimos factores reseñados como disparadores de la diversidad y cantidad de productos que son ingresados de contrabando, es oportuno destacar lo expresado por Ferreira Brusquetti (2012). Este afirma que Paraguay aprovechó las circunstancias registradas en Brasil respecto a los controles y la hiperinflación y desarrolló un modelo comercial de triangulación a partir de los productos producidos en territorio brasileño.

Asimismo, Ferreira Brusquetti (2012), explica que con el ingreso de Paraguay al Mercosur el esquema se vio fortalecido. Expone que los países mayores del bloque ofrecieron a los países más pequeños, Paraguay y Uruguay, una compensación por la implementación de zonas de libre comercio en sus territorios. Esta consistió en una lista de excepción de bienes del arancel externo común, entre los cuales Paraguay colocó productos como los bienes informáticos que favorecían este tipo de esquema.

Uno de los efectos de esta lista de excepciones puede asociarse con el régimen de turismo instituido en Paraguay. Este se basa en dos elementos: por un lado, se cuenta con este listado que permite que ciertos capítulos gocen de un menor arancel que el aplicado en el resto del Mercosur o inclusive que tengan arancel 0; por otro lado, se aplica un Impuesto al Valor Agregado (IVA) diferenciado para los compradores internacionales, a quienes en lugar de que se impute la tasa habitual del 10% sobre el valor del producto, se considera como base imponible el 15% del valor CIF de la factura, lo que hace que la tasa efectiva sea del 1,5% (Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Asunción, 2020). Esto es vital para el comercio que se realiza en la frontera y alienta a la venida de compradores argentinos y brasileros, continuando la tradicional actividad de la región.

Cabe señalar que en Paraguay también se cuenta con el denominado “Régimen de Despacho Aduanero por Pacotilla”. Mediante este pueden importarse mercaderías para el consumo familiar por un valor mensual de USD 150 por persona, los cuales no pueden ser revendidos y deben ser consumidos en la zona fronteriza. Algunos de los productos excluidos de este régimen son: azúcar, leche, queso, yogur, manteca, aceite, huevos, miel natural, yerba mate, carne, menudencias, confecciones y

calzados, entre otros (Ministerio Público, s. f.; p.3).

En cuanto a lo que representa el contrabando en términos cuantitativos para el país, la Dirección Nacional de Aduanas (s. f.) sostiene que entre agosto de 2017 y julio de 2019 la incautación de mercaderías que pretendían ingresar por contrabando ascendió a la suma de USD 2,2 millones . Los bienes incautados fueron productos frutihortícolas, azúcar y prendas de vestir, por citar algunos. Otro aspecto a destacar es que, para el mencionado periodo, la recaudación aduanera por las importaciones que se encuentran bajo el régimen de turismo aumentó en un 27 % a pesar de la compleja situación de las economías vecinas.

Un ejemplo sectorial de lo que representa el contrabando puede apreciarse en el informe elaborado por Euromonitor Consulting (2018) respecto al mercado ilegal de las bebidas alcohólicas. Conforme a este, el valor del mercado ilegal de alcohol ascendía a USD 74,5 millones en el año 2017 y acarrea una pérdida fiscal para ese año de USD 4,4 millones. Más allá de estas cifras que pueden ser consideradas como relativamente modestas, la tasa de contrabando representa un 72 % del mercado ilegal para el año 2017. De acuerdo con este informe “Paraguay actúa como un hub para el contrabando”.

En lo concerniente a los productos falsificados, los reportes sobre estos son reflejados a nivel nacional e internacional (Schema, 1998; Traslaviña, 2014). Este tipo de delito contra la propiedad intelectual afecta también a una amplia gama de productos, los que incluyen bienes electrónicos, prendas de vestir, cosméticos, perfumes, entre otros.

El Ministerio Público de Paraguay (s.f.) señala dos tipos de violaciones de derechos de propiedad intelectual: la piratería, en la que se infringen los derechos de autor; y la violación de los derechos de propiedad industrial que se vincula a la falsificación, imitación, entre otros. Este organismo informa que se ingresan anualmente alrededor de 750 causas a la unidad especializada destinada para este tipo de delitos y estima que en promedio la pérdida mensual para las organizaciones criminales es de alrededor de USD 1,4 millones .

Un aspecto que considerar respecto a las falsificaciones se vincula con su origen. En este sentido, se recoge lo expresado por Aguirre Quezada (2016; p.23), quien cita a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO; s.f.), para enumerar las siguientes causas:

- escasa sensibilización del público,
- alta demanda de bienes culturales,
- malentendidos sobre la piratería,
- protección ineficaz de la propiedad intelectual y poco respeto de los derechos,
- el precio elevado de los bienes culturales,
- dificultad de acceso a las obras originales,
- las elevadas ganancias de los piratas.

Se considera que estas causas, en mayor o menor medida, guardan relación con lo observado en Paraguay.

En búsqueda de contar con un acercamiento empírico al tema, se recogieron los datos de la investigación efectuada por la empresa Sigma dos Paraguay a pedido de la Cámara de Comercio Paraguayo Americana (2009). De esta se desprenden algunos datos reveladores: solo el 43,9% de los encuestados considera que comprar productos falsificados es malo; el 50,1 % lo ve como un medio de vida, pero el 76,4 % está de acuerdo con que se persiga este delito. Asimismo, el 81,3 % no castigaría a su hijo por efectuar ningún tipo de acción como comprar ropas no originales, fotocopiar libros, comprar música no original, entre otras.

Estos resultados dejan entrever que existe una especie de doble criterio. Por un lado, se considera como sustento de las personas, pero se tiene cierta conciencia de su ilegalidad; se acepta que las autoridades lo persigan, pero no se está dispuesto a castigar a los propios hijos por ello. Otro aspecto llamativo es que la piratería no pagada posee una valoración distinta a la que es comprada.

Lo anteriormente expuesto nos remite a lo expresado por Bareiro de Módica (s.f), quien relaciona cómo ciertos aspectos culturales repercuten en la persecución de este tipo de delitos. Conforme a esta, algunas pautas culturales, observadas en todos los estratos sociales, favorecen a un tratamiento más benévolo de la piratería y pueden dar lugar a una “cultura de la conmiseración” por la que existe cierta compasión a quienes deben dedicarse a este tipo de actividad para subsistir y a quienes adquieren estos bienes con sus muy limitados recursos. En el mismo sentido, Euromonitor Consulting (2018; p.15) sostiene que consumir bienes ilegales está “arraigado en la sociedad” y es visto como una “compra inteligente”.

Efectos en el desarrollo de Paraguay y en su inserción internacional

El contrabando y la falsificación son acciones que más allá de constituir actividades ilegales tienen efectos nocivos en la economía de los países, en la sostenibilidad de su desarrollo y en última instancia, hasta en su posicionamiento en el sistema internacional.

Si bien existe cierta creencia popular de que la piratería, por ejemplo, “no afecta” a las economías de los países o a las grandes empresas, esto puede ser refutado con diversos argumentos. En el caso de las economías nacionales, estas ven afectadas sus ingresos fiscales, sus balanzas de pagos, así como su tejido social y no cuentan con incentivos para la innovación, lo que daña el registro de patentes; todo esto limita las inversiones y con ello las posibilidades de obtener mayores ganancias. En referencia a las empresas privadas, por su parte, además de afectar sus ingresos, puede dañar la propia imagen de la empresa y sus productos por la confusión causada con los productos no originales (Aguirre Quezada, 2016).

Por su parte, Torres-Vásquez (2013) manifiesta que, en forma general, puede decirse que la delincuencia organizada transnacional tiene sus efectos en la productividad. Asevera que conforme a las perturbaciones que cause este tipo de actividad en la seguridad, se verá que ello repercute en lo producido en una economía.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018) más allá de los esfuerzos que se vienen realizando en la materia, el desafío pasa por velar por la eficiencia de estos, lo que requerirá de buena gestión, observancia de las leyes y capacidad de las autoridades para hacerlas cumplir. Asimismo, esta organización señala entre los principales obstáculos para el desarrollo de Paraguay el predominio y percepción de la corrupción. A su vez vincula esto con dos resultados: la desigualdad en el acceso y uso de los servicios públicos, incluido el sistema de justicia; y la reducción del atractivo inversor y dificultad para los negocios, ya mencionada.

Además de los daños económicos, de gobernabilidad y de seguridad causados a la economía en general y a las empresas en todos sus tamaños, la UNODC (s. f.) sostiene que la falsificación tiene un impacto social derivado. Este efecto consiste en un aumento de los recursos destinados a la seguridad de la ciudadanía para enfrentar a la violencia que se deriva de la actividad.

Mientras que el crimen organizado se adapta velozmente a los cambios, a los países les requiere muchos recursos seguirle los pasos. En el caso de Paraguay, el Ministerio Público cuenta con una unidad especializada de lucha contra el contrabando y otra de lucha contra los delitos de propiedad intelectual además de otros avances interinstitucionales. Estos consisten en la articulación entre el Ministerio de Industria y Comercio, la Policía Nacional, y la Dirección General de Aduanas. Los avances son reconocidos en el ámbito internacional, pero debido a que los resultados en la materia aún son muy modestos, se espera que los esfuerzos sean intensificados.

Además de lo vinculado al plano económico y del desarrollo sostenible propiamente dicho, la inserción internacional está sujeta a diversos aspectos y el crimen organizado puede afectarla. Tomando lo expuesto por Moreno Cruz (2015) y Cuervo Ceballos (2018) sobre el por qué el crimen transnacional afecta la gobernabilidad, la seguridad y la economía de los países que enfrentan estas actividades, se plantean tres aspectos: la imagen negativa percibida desde el exterior; la pérdida de credibilidad que se genera por la corrupción, la inestabilidad judicial, la falta de acción para contrarrestar el crimen; y el incremento de la violencia en las zonas más afectadas por este flagelo.

En lo concerniente a la imagen del país, Rabossi (2010; p.1) efectúa un interesante análisis en el que considera cómo puede generarse un “eje de categorizaciones en torno de lo “paraguai” y las derivaciones que tal significativo adopta en los medios brasileños como sinónimo de lo falsificado o de mala calidad”. Este autor expone que el “made in Paraguai” es considerado como un sinónimo de mala calidad, de producto falsificado o para referirse a algo que no es lo que dice ser y termina asociándose a todo el país con esa consideración.

En cuanto a lo vinculado a la pérdida de credibilidad asociada entre otras, con la corrupción, esto amerita algunas reflexiones complementarias. Chamorro (2006) afirma que cuando existe un Estado de corrupción se vuelve inviable el control, porque quien debería controlar no puede hacerlo, lo que puede considerarse como un primer matiz de este problema. Otra dimensión a considerar es que la corrupción condujo a que exista una “valoración ambigua” de ella. Esta consiste en que se la aprecia como un mecanismo que permite que las personas “más astutas, o sea, las más inteligentes y competitivas” crezcan, lo que deja en evidencia las distorsiones en la percepción. Es preocupante también que una parte importante de la población paraguaya heredó y practica la “cultura de la

reciprocidad” (Chamorro, 2006; p.20)

La relación entre las variables económicas de un país y la sostenibilidad del desarrollo resultan prácticamente obvias, pero la vinculación entre los modelos de desarrollo y la inserción internacional resulta menos explorada.

Busso (2016) sostiene que el análisis de la relación entre los modelos de desarrollo y las estrategias de inserción internacional, al igual que su interconexión con la política exterior, ofrece la posibilidad de tener con precisión un diagnóstico que ayude a la implementación de políticas públicas que coadyuven en la búsqueda de soluciones a problemas internos.

En cuanto al modelo de desarrollo de Paraguay y su vinculación con su estrategia de inserción internacional, a partir de lo expuesto en líneas previas y de Dreyfus (2005) y Masi & Borda (2002) puede inferirse que el comercio fronterizo ocupó en las últimas décadas un lugar importante entre las estrategias utilizadas. Asimismo, es menester puntualizar que, junto con la realización de este, también se observó que las actividades de comercio ilegal se siguieron efectuando y ello perjudica al tejido empresarial. Al respecto, el Ministerio Público del Paraguay (s. f.) afirma que “el creciente ingreso de productos ilegales a nuestro mercado es un problema social que atenta contra el desarrollo del país, ya que estas mercaderías compiten en forma desleal con las marcas paraguayas industrializadas, lo cual hace que se profundice la tasa de desempleo”.

En cuanto al daño que efectúa la corrupción a la propia competitividad, son diversos los aspectos a considerar. La OCDE (2018) puntualizó los siguientes: la corrupción mina la confianza de las personas en las instituciones públicas, acota las posibilidades empresariales y limita las oportunidades empresariales y afecta el capital social.

Si bien se notan ciertos progresos en Paraguay, aún son muy limitados. El Índice de Percepción de Corrupción de Transparencia Internacional (2020) para el año 2019 deja a Paraguay en el lugar 137 de 198 países, cinco lugares por debajo de la posición del año anterior. Dicho índice es de 100 puntos posibles, sobre los cuales para el periodo 2011 - 2018 el mejor desempeño ha sido de 30 puntos en el año 2015, pero el promedio del periodo solo se sitúa en torno a los 23 puntos.

Como muestra de la relevancia de las instituciones en el abordaje del comercio ilícito, sirve de ejemplo el aporte de la revista *The Economist*. Esta edita un informe especial respecto a comercio ilícito, en el que se

calcula el Índice del Entorno Global del Comercio Ilícito. Este considera una gran cantidad de indicadores distribuidos en cuatro categorías: Políticas Gubernamentales; Oferta y Demanda; Transparencia y Comercio; y Entorno Aduanero. Ello permite profundizar lo expresado en torno a la relevancia de las instituciones gubernamentales para el abordaje de estas problemáticas y pone de manifiesto la necesidad de mejorar en Paraguay, que ocupa el lugar 15 de 19 países de América en este índice por delante de Rca. Dominicana, Trinidad y Tobago, Belice y Venezuela (Clague, 2018).

Este informe en su edición 2018 brinda además un conjunto de reflexiones en torno a esta materia, de las cuales se señalarán dos a continuación. La primera se vincula con que la corrupción no se circunscribe al funcionario que acepta sobornos en la aduana, sino también debe ser considerada aquella que no permite que las personas investiguen, por ejemplo. La segunda tiene relación con que el vacío de poder no permanece en el tiempo, por lo que, si las instituciones estatales son débiles o están ausentes, es probable que las instituciones criminales se hagan con este espacio. Se explica que son “raros o inexistentes” aquellos ejemplos donde actores benignos toman este espacio. La situación descrita relaciona la baja presencia de las instituciones del Estado con el desarrollo del comercio ilegal (Clague, 2018).

En el plano internacional, los Objetivos de Desarrollo Sostenible ponen de manifiesto que además del plano económico, el aspecto social y medioambiental son de relevancia para propiciar la paz, prosperidad y oportunidades a nivel mundial. El comercio ilegal atenta contra este ideal al favorecer a la existencia de problemas sociales y medioambientales, generar mayor evasión fiscal y aduanera y afectar a la salud pública, entre otros. Con respecto a lo referente a la salud, este tipo de actividades comerciales irregulares distribuyen productos que pueden representar un riesgo potencial importante para los consumidores (Aguirre Quezada, 2016). Esto se debe a que los productos son fabricados sin estándares de calidad, por lo que pueden causar problemas de salud que pueden inclusive tener un desenlace fatal (INTERPOL, 2020).

Los ejemplos de este tipo de situaciones son variados y representan grandes pérdidas monetarias tanto para las personas que los sufren como para los Estados que deben hacer frente a estas situaciones. Entre estos, podemos citar, siguiendo a INTERPOL (2020):

- los repuestos falsificados que causan accidentes de tránsito,
- los aparatos eléctricos que provocan incendios,

- los medicamentos que no contienen el componente activo en las cantidades apropiadas y
- los alimentos y productos de cuidado personal que intoxican a quienes los consumen, entre otros.

Todo eso hace que la salud pública también sienta el embate del problema y en sistemas precarios, como el paraguayo, el problema puede tornarse complejo.

¿Cómo abordar estas problemáticas que tienen sus efectos en la inserción internacional?

El Plan Nacional de Desarrollo “Construyendo el Paraguay 2030” posee tres ejes, de los cuales el tercero se denomina “Inserción de Paraguay en el mundo”. Este busca, entre otras cosas, “posicionar y mejorar la imagen país” para lo cual traza cuatro estrategias, entre ellas “Atracción de inversiones, comercio exterior e imagen país”. Esto constituye una señal favorable respecto a las dificultades evidenciadas a lo largo de este material, pero debe ser respaldado con medidas concretas.

En este sentido, una primera política de carácter urgente se vincula a lo propuesto por Aguirre Quezada (2016; p.25). Este autor manifiesta que lo primero a desterrar es “la cultura del consumo de lo pirata en la sociedad” que considera esto como “ilegal pero no grave” y que esto solo puede lograrse con un esfuerzo conjunto entre distintos actores tanto del sector público, como privado y de la sociedad civil. Ello obedece a que no se busca perseguir un delito de forma directa sino a incentivar el consumo responsable. Esta primera propuesta coincide con lo esbozado por Bareiro de Módica (s. f.) en la necesidad de diseñar campañas educativas al respecto.

Cabe señalar que el factor económico no puede soslayarse en el abordaje de esta problemática. No son pocas las voces que relacionan la adquisición de productos de comercio ilícito con que los precios de ellos son mucho más reducidos o resulta mucho más fácil su adquisición. Esto hace que las personas no analicen el proceso de producción, sino que se concentren en la posibilidad de adquirirlos a precios más bajos de forma más fácil. Conforme a la encuesta encargada por la Cámara de Comercio Paraguayo Americana (2009) en Paraguay, el 83,4 % considera que el factor precio fue gravitante en su decisión. Es preciso, por tanto, que se analicen qué políticas pueden promover que la brecha en el precio de los bienes no sea tan profunda y que la adquisición de productos ilegales no sea tan sencilla para el consumidor.

El combate frontal a estos delitos a través de las distintas instituciones vinculadas actuando de forma coordinada y la aplicación efectiva de penas emite una señal clara hacia el exterior. Esto favorecerá la cooperación, impulsará iniciativas transfronterizas y mejorará la consideración de los demás países. Cabe señalar también que tal como lo expresa Cuervo Ceballos (2018) la cooperación multilateral permite que los distintos países unan sus esfuerzos en pos de disminuir la delincuencia con medidas articuladas.

Entre los avances registrados, se cuenta la condena por lavado de dinero a personas que se valían de empresas constituidas legalmente, pero de baja rentabilidad y escasa actividad para ingresar al sistema el dinero proveniente de actividades ilícitas como el contrabando y la falsificación (Secretaría de prevención de lavado de dinero o bienes (UIFSEPRELAD) & Corte Suprema de Justicia, 2020). Es importante que esto sea la constante mediante una mejora permanente en los controles fiscales y de otras índoles destinadas a identificar este tipo de acciones.

Conclusiones

El contrabando y la falsificación de productos son actividades que repercuten tanto en la economía, como en el desarrollo sostenible y, en última instancia, hasta en la inserción internacional. En lo que respecta a la economía, afectan ingresos fiscales, la balanza de pagos, desvían recursos que podrían ser destinados a otros fines, dañan a las empresas de todos los tamaños y minan las oportunidades de efectuar innovaciones, por citar algunos de sus efectos. En lo concerniente al desarrollo sostenible, al ser productos irregulares, pueden afectar al medio ambiente y a la salud de la población. En cuanto a la inserción internacional del país, se vio que el contrabando fue un importante instrumento en el modelo adoptado durante el stronismo, el cual priorizaba la relación con Brasil y buscaba ganar favores políticos retribuyéndolos con privilegios económicos, entre otros rasgos. Al final de este régimen y pese a la constitución del Mercosur, el comercio fronterizo continuó ocupando un lugar preponderante en la vinculación con los grandes socios del bloque a través de un régimen de turismo especial para alentar a la venida de compradores a la frontera.

Si bien el contrabando registrado a través de productos importados a Paraguay que son triangulados a los países limítrofes es muy relevante, no debe soslayarse el hecho de que también existe comercio ilegal de los países vecinos hacia Paraguay. Este muchas veces está vinculado a la actividad de “paseros” quienes transportan productos de diversa naturaleza a través de las fronteras conforme el tipo de cambio, factores impositivos o la propia

inflación les proporcionen las bases para un negocio lucrativo.

El daño provocado por el contrabando y la falsificación para la inserción internacional de Paraguay se analizó en torno a tres categorías: la imagen negativa percibida desde el exterior; la pérdida de credibilidad que se genera por la corrupción y la falta de acción para contrarrestar el crimen; y el incremento de la violencia en las zonas más afectadas por este flagelo.

En lo que respecta a la imagen negativa, el hecho de que el contrabando sea cuantioso y de que se vendan en el país productos falsificados le ha valido un deterioro en su imagen al igual que los altos niveles de corrupción y la violencia registrada en zonas puntuales del país a causa del crimen organizado. Si bien existe un reconocimiento de que se registraron ciertos avances a nivel nacional, existe aún mucho por mejorar, sobre todo en lo que respecta a la efectividad de las medidas y la coordinación interinstitucional.

Los efectos mencionados requieren de intervenciones puntuales con miras a combatir estos flagelos y con ello lograr un desarrollo más sostenible y una inserción internacional más profunda y de mayor calidad. Se proponen por tanto: campañas que sensibilicen a la población sobre la real magnitud del daño que causan el contrabando y la falsificación, buscando actuar sobre los aspectos culturales que favorecen este tipo de acciones; el diseño de políticas que faciliten el consumo de bienes legales frente a ilegales; el combate frontal, coordinado y la aplicación efectiva de penas en la materia y la cooperación internacional para la articulación de medidas conjuntas; y el monitoreo a actividades legales que puedan resultar sospechosas.

Referencias bibliográficas

Aguirre Quezada, J. P. (2016). Piratería en México y sus efectos en la sociedad. Cuaderno de Investigación, 22. <http://www.bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/1950/CI-22.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Arce, L., & Zárate, W. (2011). Auge económico, estancamiento y caída de Stroessner. En F. Masi & D. Borda (Eds.), Estado y economía en Paraguay. 1870—2010. CADEP. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/cadep/20160713052419/7.pdf>

Bareiro de Módica, G. (s. f.). Barrera cultural dificulta la lucha contra la piratería. https://www.pj.gov.py/descargar/ID1-381_ponencia.pdf

Busso, A. (Ed.). (2016). Modelos de desarrollo e inserción internacional. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/7322>

Cámara de Comercio Paraguayo-Americana. (2009). Impacto de la piratería, falsificación y contrabando. <https://es.slideshare.net/MIRtaMiyasaki/amcham-anticounterfeiting-survey-in-paraguay>

Cardin, E. G. (2012). Trabalho e práticas de contrabando na fronteira do Brasil com o Paraguai. *Geopolítica(s)*, 3(2), 207-234.

Chamorro, G. (2006). Corrupción y ética en el Paraguay. Pasos, 126. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/dei/20120710041502/corrupcion.pdf

Clague, C. (2018). El Índice del Entorno Global del Comercio Ilícito. *The Economist*. <http://illicittradeindex.eiu.com/documents/ECO043%20Illicit%20Trade%20WHITEPAPER%20ES%203.pdf>

Cuervo Ceballos, G. (2018). El crimen organizado transnacional como una amenaza híbrida para la Triple Frontera (Argentina, Paraguay y Brasil). *Rev. Cient. Gen. José María Córdova*, 16(23), 43-61.

De la Corte Ibáñez, L., & Giménez-Salinas Framis, A. (2015). Crimen organizado: Identificando y localizando el fenómeno. En *Crimen.org* (pp. 17-37). Editorial Ariel.

Dirección Nacional de Aduanas. (s. f.). Contenedor de logros. Periodo: Agosto 2017—Julio 2018 vs. Agosto 2018—Julio 2019. Recuperado 29 de noviembre de 2020, de <https://www.aduana.gov.py/logros.png>

Euromonitor Consulting. (2018). Análisis del mercado ilegal de bebidas alcohólicas en Paraguay. Euromonitor Consulting. https://www.tracit.org/uploads/1/0/2/2/102238034/cervepar_illegal_alcohol_in_paraguay_final_2018.pdf

Ferreira Brusquetti, M. (2012). La economía del Paraguay en democracia (1981-2012). En Cámara Nacional de Comercio y Servicios del Paraguay. 114 años. Editorial Gráfica Mercurio S.A. <https://www.ccparguay.com.py/phocadownload/Libro114anos/Libro-114-anos-CNCSP.pdf>

INTERPOL. (2020). Productos ilegales—Problemática. <https://www.interpol.int/es/Delitos/Productos-ilegales/Productos-ilegales-problematica>

Martens, J. A., & Veloso, R. (2019). Ilegalismos en contextos fronterizos

entre Paraguay y Argentina. El caso de los combustibleros del Ñeembucú. *Revista de la Sociedad Científica del Paraguay*, 24(2), 349–367.

Masi, F., & Borda, D. (2002). Paraguay. Estancamiento económico y desgaste político en los años del Mercosur. En *Realidades nacionales comparadas* (pp. 183-249). Grupo Editor Altamira. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/cadep/20160721054607/6.pdf>

Ministerio de Relaciones Exteriores de la República del Paraguay. (s. f.). Extensión de la Frontera del Paraguay con los países limítrofes. Recuperado 24 de noviembre de 2020, de <https://www.mre.gov.py/index.php/cndll/extension-de-la-frontera-del-paraguay>

Ministerio Público, República del Paraguay. (s. f.-a). Unidad especializada de lucha contra el Contrabando. https://www.ministeriopublico.gov.py/archivos/Archivos_pdf/Publicaciones/Materiales_Informativos/UNIDAD_ESPECIALIZADA_DE_CONTRA_EL_CONTRABANDO.pdf?time=1562086039765

Ministerio Público, República del Paraguay. (s. f.-b). Unidad Especializada en la Lucha Contra los Delitos de Propiedad Intelectual. <https://ministeriopublico.gov.py/unidad-especializada-en-la-lucha-contra-los-delitos-de-propiedad-intelectual->

Moreno Cruz, N. (2015). El crimen organizado transnacional, una amenaza latente para el continente americano. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/6843/CRIMEN%20ORGANIZADO%20TRANSNACIONAL%20UNA%20AMENAZA%20LATENTE%20PARA%20EL%20CONTINENTE%20AMERICANO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (s. f.). Enfoque: El tráfico ilícito de mercancías falsificadas y el crimen organizado transnacional. Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. https://www.unodc.org/documents/counterfeit/FocusSheet/Counterfeit_focussheet_ES_HIRES.pdf

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2020). Mercancía falsificada: ¿una ganga o un error que se paga caro? <https://www.unodc.org/toc/es/crimes/counterfeit-goods.html>

Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Asunción. (2020). El “Régimen de turismo” en Paraguay. Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Asunción. <https://cutt.ly/nhZURES>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). Estudio multidimensional de Paraguay Volumen 1. Evaluación inicial. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). https://www.oecd.org/development/mdcr/countries/paraguay/Paraguay_Vol_1_Overview_Sp.pdf

Órgano de Examen de las Políticas Comerciales. (2017). Examen de las políticas comerciales. Informe de la secretaría. Organización Mundial del Comercio. http://www.sice.oas.org/ctyindex/PRY/WTO/ESPANOL/s360_s.pdf

Pérez, N., Ferreira Brusquetti, M., & Monte de López Moreira, M. (2012). Cámara Nacional de Comercio y Servicios del Paraguay. 114 años. Editorial Gráfica Mercurio S.A. <https://www.ccp Paraguay.com.py/phocadownload/Libro114anos/Libro-114-anos-CNCSP.pdf>

PRO Desarrollo Paraguay. (2018). Paraguay y el reto de formalizar la economía informal. PRO Desarrollo Paraguay. [https://pro.org.py/contenido/2018/\[PRODesarrollo\]%20Informe%20anual-2018.pdf](https://pro.org.py/contenido/2018/[PRODesarrollo]%20Informe%20anual-2018.pdf)

Pujadas, J. J., & Szekut, A. (2018). Soberanía, políticas fronterizas y prácticas transnacionales en Paraguay. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 85(39), 59-80.

Rabossi, F. (2010). Made in Paraguai. Notas sobre la producción en Ciudad del Este. Papeles de trabajo. *La revista electrónica del IDAES*, 4(6). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7457598>

Rodríguez Silvero & Asociados. (2013). Análisis de actualidad. Contrabando: Abordaje conceptual. https://www.rsa.com.py/doc/analisis.financieros/2013/mayo/anafinan_25may13.pdf

Sampó, C. (2017). Una primera aproximación al crimen organizado en América Latina: Definiciones, manifestaciones y algunas consecuencias. En *El crimen organizado en América Latina: Manifestaciones, facilitadores y reacciones* (pp. 23-40).

Sampó, C., & Troncoso, V. (Eds.). (2017). *El crimen organizado en América Latina: Manifestaciones, facilitadores y reacciones*.

Schemo, D. J. (1998, marzo 15). In Paraguay Border Town, Almost Anything Goes (Published 1998). *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/1998/03/15/world/in-paraguay-border-town-almost-anything-goes.html>



LA EMERGENCIA DE UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE MÉXICO

Itzel Castañeda Barrera¹

Universidad Autónoma de Querétaro – México

Recibido: 08/11/2021

Aprobado: 18/12/2021

Resumen

La crisis civilizatoria y la situación actual de salud física y mental provocada por el SARS-CoV-2 ha dejado al descubierto muchas de las implicaciones del estilo de vida de la sociedad moderna, con sus ideales de desarrollo y progreso. Por lo anterior, el camino a seguir en el ámbito educativo debe ser cuestionado; de ahí que el presente artículo tiene como propósito evidenciar la emergencia de un análisis crítico de la Práctica Pedagógica actual en la educación primaria de México, ante las sugerencias

¹ Docente de Educación Primaria en el sector público. Doctorante en el Programa Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad, en la Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Filosofía. Correo: icastanedab@usebeq.edu.mx, icastaneda308@alumnos.uaq.mx.

*El presente artículo es parte de los avances de investigación durante tres años de la tesis doctoral: La Práctica Pedagógica de la Educación Primaria del s. XXI. Hacia una propuesta desde el Buen Vivir.

por parte de organismos internacionales de corte económico como son el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de reducir el fenómeno educativo a los resultados de pruebas estandarizadas a través de indicadores, mediante la creación de mercados en el sector educativo público, dejando en segundo plano la formación humana. El análisis parte de la Pedagogía crítica como propuesta para abrir camino hacia una praxis transformadora y generadora de nuevas realidades educativas. Para esto se utilizó una mirada interdisciplinaria del fenómeno educativo, a través de la revisión de documentos oficiales de corte nacional e internacional y un abordaje etnográfico con diversos actores de una escuela primaria general del Estado de Querétaro, México.

Palabras clave: crisis civilizatoria, práctica pedagógica, docente.

Abstract

The civilizational crisis and the current physical and mental health situation caused by SARS-CoV-2, has exposed many of the implications of the lifestyle of modern society, with its ideals of development and progress. Therefore, the way forward in the educational field must be questioned; hence the purpose of this article is to demonstrate the emergence of a critical analysis of current Pedagogical Practice in primary education in Mexico, in light of the suggestions made by international economic organizations such as the World Bank (WB) and the Organizations for Economic Cooperation and Development (OECD), to reduce the educational phenomenon to the results of standardized tests through indicators, by creating markets in the public educational sector, leaving human training in the background. The analysis starts from Critical Pedagogy as a proposal to open the way towards a transformative praxis that generates new educational realities. For this, an interdisciplinary view of the educational phenomenon was used, through the review of official national and international documents and an ethnographic approach with various actors from a general primary school I the State of Queretaro, Mexico.

Key words: civilizational crisis, pedagogical practice, teacher.

Introducción

La Práctica Pedagógica (PP) tiene consecuencias educativas y sociales importantes, por eso, la educación y la formación humana no pueden ser pensadas al margen de la(s) cultura(s) y de los contextos nacionales e internacionales en los cuales están inmersos. La educación en lo general se adscribe a valores denominados “universales”, legitimados a través de diferentes mecanismos. Sin embargo, en lo particular responde a sus propios contextos, con sujetos y circunstancias propias de cada lugar. Además, como construcción cultural producida por la humanidad, la pedagogía y sus prácticas se encuentran atravesadas por la historicidad.

Actualmente, vivimos lo que se conoce como la cuarta revolución industrial (Klaus Schwab, 2016), con avances tecnológicos en los ámbitos de la robótica, inteligencia artificial (IA), nanotecnología, computación cuántica, gran conectividad en diferentes dispositivos y el acceso a la información por medio de internet. Esto ha delineado grandes y profundos cambios en la sociedad en torno a la comunicación, socialización, expresión y entretenimiento, sin embargo, aún necesitamos comprender sus implicaciones para nuestros contextos; sobre todo el papel que ocupa la humanidad, así como su relación con los otros y el entorno.

En la antinomia de esta revolución y a través de un patrón civilizatorio, se ha normalizado el mercado como un lugar de encuentro, de intercambio, en donde se vive para trabajar, producir y consumir. A partir de estas tendencias y estructuras en el moderno sistema-mundial, se ha provocado una crisis multidimensional, interrelacionada, estructural, es decir, compleja. Esto se manifiesta en lo económico, político, social, axiológico y ecológico, de modo que se puede hablar de una crisis civilizatoria (Quintero, 2014). La magnitud de los problemas sociales como son pobreza, enfermedad y deterioro ambiental que enfrentamos en la actualidad, corrobora constantemente que aún nos encontramos muy lejos de transitar hacia un mundo donde la igualdad, la democracia y la relación respetuosa con la naturaleza sea una realidad.

A este respecto, la década de los noventa fue un hito, ya que el mundo enfrentó grandes cambios, principalmente en el ámbito económico. Comenzó, de acuerdo con Escalante (2016), el Neoliberalismo, en que cada país se incorporó al libre mercado y sus reglas a partir de sus condiciones y posibilidades. Ante estos cambios, crisis y transformaciones estructurales en la sociedad:

En 1990, en Jomtien, Tailandia, se reunieron más de 150 ministros

de educación en la Conferencia Mundial de Educación para Todos con la finalidad de establecer lineamientos para fomentar el acceso de todos los niños a la educación básica y abatir el analfabetismo, para fin del milenio. Asimismo, los ministros y los representantes de diversas organizaciones no gubernamentales que asistieron reafirmaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y en especial el derecho a la educación y definieron una serie de necesidades básicas de aprendizaje para todos. La piedra angular del proyecto fue la equidad educativa, con la necesaria dosis de calidad que se requería para conseguirla (Plá, 2019, p. 104).

Entonces, comenzó la propuesta denominada educación para todos (EPT), la cual ha delineado las directrices para desarrollar una agenda educativa mundial. Actualmente, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, 2016) de la Agenda 2030, es el eje para las decisiones políticas a nivel mundial en la educación.

Durante las tres últimas décadas, como resultado de la visión EPT, se han introducido cambios significativos en el plano de las políticas educativas. Actualmente, se pueden distinguir dos clases, ante esto Navarro (2006) expone:

La primera engloba un conjunto de políticas básicas para mejorar la calidad y eficiencia, que son muy rígidas y resisten todo cambio fundamental. La segunda abarca un conjunto de políticas periféricas, relacionadas con la expansión y crecimiento de la matrícula, que son sumamente adaptables y hasta volátiles, y son objeto de modificaciones regulares, quizás con demasiada frecuencia (p.5).

Ante esto Bonal (2009) afirma que la educación se convirtió en un componente fundamental para la construcción de la sociedad ideal, por lo que una inversión en la educación era una estrategia fundamental para el éxito en contextos de elevada competitividad. La educación a partir de la visión de una EPT, se consideró como la responsable de erradicar los principales problemas de la humanidad (pobreza, falta de equidad y calidad).

En este marco se fomentó la inclusión de elementos en la educación como son libre mercado, calidad y competencia, los cuales han tenido repercusiones severas como: a) La idea de que lo privado es más eficiente, porque se rige por el mercado. b) Simular mercados en la Educación Pública, por lo que

se subcontratan servicios y se imponen esquemas empresariales, a través de estándares de productividad, los cuales se miden a través de indicadores. c) Instrumentalizar las relaciones entre humanidad y naturaleza, fomentando la devastación de la vida. d) Conducir las acciones y esfuerzos en su mayoría hacia el logro de óptimos resultados con base en los indicadores de organismos internacionales. e) Fomentar una actitud de competencia, dirigiendo los esfuerzos hacia obtener los mejores resultados desde una mirada individualista. Ante esto, Ruíz (2014) explica que:

En los procesos de reformas educativas, durante la década de 1990, se evidenció la fuerte presión que sufrieron los Estados nacionales por parte de algunos organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, para que ejecutaran modificaciones estructurales de los sistemas educativos en consonancia con los procesos de reforma del Estado, de acuerdo con las premisas del neoliberalismo (p.83).

Entonces, de cara al contexto actual necesitamos entender lo que está sucediendo en la dinámica socio-escolar de las escuelas primarias públicas de México para lograr plantear formas creativas de incidir en ellas, a partir de considerar la interrelación entre el nivel internacional y nacional desde una postura crítica-ética, porque:

La idea de construcción social de la escuela se impone como una necesidad de construir un objeto de investigación con un fundamento teórico que pueda responder a su explicación y significancia y en el mismo sentido, se hace ahora patente la necesidad de ver aún más allá, al considerar a los sujetos que construyen esa realidad y la manera en que lo hacen, en particular a los/las docentes y su práctica pedagógica, en donde el análisis de las intersubjetividades cobran sentido, para comprender los mecanismos de reproducción y de resistencia que operan en la cotidianidad, pero además, lo que esas acciones (micro situaciones) pueden impactar para un determinado tipo de formación de los/as niños/as (Tamayo, 2011, p.167).

Por lo anterior, resulta necesario reflexionar, analizar y re-pensar desde nuestra conciencia histórica las acciones llevadas a cabo dentro del espacio denominado aula. Entonces, se considera un problema actual el desarrollo de una agenda educativa global, enmarcada, organizada y supervisada por Organismos Internacionales de corte económico como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), acompañadas con el manto humanista de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), pero, encaminada a promover una Práctica Pedagógica en la Esc. Prim. promotora de una educación de calidad, cuantificable y estática, a través de una Pedagogía del Indicador, lo

.....

cual deja de lado el dinamismo y la complejidad del fenómeno educativo, así como el de sus actores. Esto limita la posibilidad de poder construir comunidades educativas que permitan fomentar relaciones de armonía entre uno mismo, con los otros y el entorno.

A este respecto, a partir del s. XXI han existido una serie de Reformas Educativas en la educación básica de México con el propósito de dar respuestas a las “sugerencias” de instancias internacionales y solucionar las principales problemáticas de la educación: falta de calidad y equidad. Durante este periodo de Reformismo (Miranda, 2021), se ha fomentado una lógica de competencia entre escuelas y estudiantes para obtener las puntuaciones más altas en las pruebas como Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) a nivel internacional; en su momento a nivel nacional la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y en el caso del Estado de Querétaro, la prueba de la Evaluación Estatal Complementaria (EVEC). A partir de priorizar los resultados en estas pruebas como el instrumento para medir la calidad educativa desde una pedagogía del indicador, instrumental y cosificante, se han minimizando los esfuerzos en la búsqueda de una educación que fomente sujetos que construyan relaciones de armonía entre ellos y su entorno.

Por lo anterior se parte del supuesto de que las Políticas Educativas en el s. XXI han instrumentalizado la Práctica Pedagógica en la educación primaria, a través de promover una Pedagogía del indicador. Esto ha fomentado que las decisiones en el ámbito educativo estén dirigidas hacia la cuantificación como garantía de la calidad, a través de una visión economicista y de competencia, por lo que se infiere que se necesita un cambio estructural que permita vislumbrar nuevas formas y construir nuevos escenarios educativos en el momento actual de crisis civilizatoria, el cual demanda una imperante atención hacia nuestro estilo de vida con relación a nosotros, los otros y el entorno.

El objetivo principal es evidenciar la emergencia de un análisis crítico de la Práctica Pedagógica actual en la educación primaria de México ante las sugerencias por parte de organismos internacionales de corte económico como son el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de reducir el fenómeno educativo a pruebas estandarizadas e indicadores, creando mercados en el sector educativo público, dejando en segundo plano la formación humana.

A este respecto, se propone la urgencia de un análisis crítico frente a lo que sucede en la dinámica socio-escolar y la PP dentro de la actual

crisis civilizatoria, emanada de un patrón civilizatorio desde la colonialidad del poder (Quijano,2007) y el Universalismo Europeo (Wallesteirn,2007). Por lo anterior, con el propósito de ampliar la visión de análisis, se retoma una ecología de saberes propuesta por Boaventura de Sousa (2009) para reconocer la diversidad epistemológica del mundo y así pensar en otras formas de crear escenarios educativos dirigidos a fomentar el cuidado de la vida y no del mercado.

Un ejemplo de esto se encuentra en el texto Proyecto del capital humano del Banco Mundial (2019), el cual expone:

Es verdad que, en definitiva, los beneficios de invertir en las personas pueden tardar mucho tiempo en materializarse [...] Los países no suelen invertir lo suficiente en el capital humano, por lo que pierden una oportunidad de crear un círculo virtuoso entre capital físico y humano, y crecimiento y reducción de la pobreza (p.2).

Asimismo, en el texto Aprender para hacer realidad la promesa de la educación del Banco Mundial (2018) se explica “Cuando se imparte como es debido, la educación —y el capital humano que crea— reporta muchos beneficios para las economías y para la sociedad en su conjunto” (s/p), es decir, la buena educación es una inversión que reporta beneficios a largo plazo.

A través de ideas, discursos y acciones por parte del BM y la OCDE, Jurjo (2007) explica que ha sido evidente la situación de vivir en una sociedad, en donde la esfera económica a través de instituciones como la OCDE dicta a los gobiernos las líneas maestras que deben seguir en el ámbito educativo, si no desean quedarse al margen de las estructuras mundialistas. Esto cosifica al sujeto, reduciéndolo a recurso, a capital, desdibujando el rostro humano.

Entonces a través de asimilar a la escuela como una empresa, a la educación como una mercancía, así como una relación clientelar entre docente y estudiante y a los sujetos como capital humano en formación, la globalización y el Estado neoliberal promueven la práctica de una competencia laboral y económica, en donde ningún país desea quedarse atrás. Ante esto, la educación sostiene sobre sus hombros de una manera evidente la responsabilidad de formar al capital humano necesario, el cual, brinde a su nación la posibilidad de insertarse en el mercado con sus reglas y así poder competir a través de sujetos que adquieran las competencias y habilidades necesarias.

Por lo anterior, en este trabajo se cuestiona el fondo de las estrategias educativas actuales guiadas por una pedagogía del indicador y sus prácticas mercantilistas, las cuales tienen como eje a la calidad educativa, porque amalgama el trinomio perfecto, educación de calidad- evaluación cuantitativa- prueba estandarizada. En este, la cuantificación es el principal instrumento para incluir/excluir a estudiantes, profesores y comunidades, en definitiva, los resultados son los que determinan los contenidos y la orientación que se imprime a la educación.

Esto atiende a lo que Freire denominó educación bancaria al aludir que:

Más aún, la narración los transforma en <<vasijas>>, en recipientes que deben ser <<llenados>> por el educador, Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus <<depósitos>>, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen <<llenar>> dócilmente, tanto mejor educados serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción <<bancaria>> de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo permite ser coleccionistas o ficheros de cosas que archivan. (Freire, 1973, p.72)

Ante este escenario, Boaventura de Sousa (2010) nos invita a tener un pensamiento alternativo de alternativas; porque tenemos la posibilidad de continuar con la búsqueda de explicaciones y análisis que nos permitan la comprensión del mundo en que vivimos, los seres con los que nos relacionamos y la forma en que interactuamos. Asimismo, de cuestionar la manera en que construimos los marcos teóricos ante los sucesos, cómo inciden y la interrelación que tienen unos con otros

Por lo anterior, en este trabajo nos apoyamos de autores que han propuesto una educación libertaria, decolonial, creativa y crítica alejada de la instrumentalización, de esta educación bancaria, así como de la cosificación del fenómeno educativo y del ser humano. En este marco, se encuentra Paulo Freire (1973) y la Pedagogía del oprimido, exponiendo a la educación bancaria, la cual únicamente se centra en realizar depósitos de conocimientos en los sujetos, pero también una pedagogía de la autonomía (1997). Asimismo, Luis Bonilla (2019) con una propuesta de historizar las pedagogías críticas, con el propósito de ubicarnos en las necesidades

actuales. Jaqueline Zapata (2003) ha expuesto que la educación no es lo mismo que instrucción, la educación es un acto de creación. Catherine Walsh (2014) propone una educación decolonial que permita construir espacios libertarios. Estos autores han propuesto una distancia con la educación petrificada que limita a pruebas estandarizadas el fenómeno educativo y cosifica a sus actores. Entonces para abordar el problema se considera a la Pedagogía crítica como marco de referencia para el análisis y poder así vislumbrar la posibilidad de continuar descubriendo y co-construyendo un camino para entender y fomentar una PP en pro del cuidado de la vida.

En lo que se refiere a la PP autores como Julieta Tamayo (2011) han abonado a la discusión acerca de esta categoría como una práctica social. Asimismo, Díaz (2006) habla de sus componentes y Zuluaga (citado en Ríos 2018) aborda la PP desde la perspectiva de historiar los saberes y asume el discurso de la pedagogía con una pretensión teórica y sistemática. Arreola, Palmares y Ávila (2019) la han abordado desde la socioformación y Valladares (2017) como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico.

A este respecto, estos antecedentes nos apoyan, ya que el trabajo gira en torno a la categoría central de la PP, la cual es el eje que amalgama las dimensiones macro, meso y micro. Estas, siguiendo a Tamayo (2010) incluyen sus fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos; de gestión que determinan el currículum y el modelo educativo meso estructura organizacional, el contexto institucional y al maestro/a como actor de la práctica en el ámbito educativo. Por lo tanto, analizaremos cómo sucede esta práctica al interior de los espacios educativos desde una reflexión en torno de lo político, sociológico, filosófico y antropológico, entendida como una práctica social, la cual se da entre sujetos con sus propias humanidades.

La complejidad de la realidad permite distintas formas para abordar la práctica pedagógica, por lo tanto, el presente trabajo se aleja de una mirada de homogeneización o determinación de esta categoría. Lo que se presenta a continuación son algunas coordenadas entrelazadas que permitan entenderla para re-configurar la práctica pedagógica desde la perspectiva glocal, con una visión situada del docente de educación primaria.

Primera coordenada: La PP no se da en el vacío, ni en la neutralidad, responde a los intereses de diferentes actores en un momento histórico.

Segunda coordenada: Las estructuras condicionan al docente y su PP, a través de las instituciones.

Tercera coordenada: El docente cristaliza la práctica pedagógica desde sus creencias, conocimientos, formación y visión, al interactuar con su realidad socio-escolar.

Cuarta coordenada: El docente no es sujeto pasivo ante la realidad socio-escolar.

El trabajo busca romper con una Pedagogía tradicionalista-conductual-positivista; desde una visión de la Pedagogía crítica y su enfoque comunicativo de la resistencia, el cual propone e intenta:

“Reivindica[r] el saber dialógico-intersubjetivo que tienen los individuos, y su disposición a transformar su entorno. A pesar de reconocer que la escuela es un instrumento más de transmisión ideológica a favor del poder, este enfoque sostiene que los sujetos involucrados en el proceso educativo no sólo gozan de la posibilidad de resistir, sino también de intervenir para modificar la realidad social” (Bórquez, 2006, p104).

Freire escribió varios textos en donde plasmó sus experiencias y reflexiones de la praxis que realizó. En estos, la idea de reconocer la condición de humano del sujeto es reiterativa, por lo que debemos recordar que el acto educativo se da entre sujetos, no entre objetos y con esta visión la forma de realizar nuestras prácticas puede atender de forma más humana a las personas con las que nos interrelacionamos, a través de lo que él llamó “curiosidad epistemológica”, en donde se buscan formas coherentes e informadas de incidir en la realidad. También, considerar en la educación, como menciona Zemelman (2007), un hombre [docente] que se asuma como constructor de realidades y en coincidencia con la idea de Freire de que somos seres condicionados, pero no determinados, por lo que nos permite ser co-constructores de nuestra realidad.

Metodología

En lo referente al método de trabajo, se realizó una investigación de corte cualitativo, con un énfasis en el enfoque interdisciplinario. A este respecto, se parte de la educación como un fenómeno complejo, es decir, se consideran los componentes sociales, culturales, políticos, filosóficos que se interrelacionan. De igual modo, se reconoce que el acontecer humano es multicausal. Con base en esto Wallesteirn (1999) afirma:

Todos los fenómenos complejos tienen reglas, fuerzas constrictivas,

tendencias o principios rectores, es decir, estructuras. Cualquier estructura real (en contraposición a estructuras imaginarias) tiene particularidades debido a su génesis, su historia de vida y su entorno, y por ende tiene una historia que es clave para su manera de funcionar. Conforme más compleja es la estructura, más decisiva es su historia. (p.249)

Por lo anterior, es importante reconocer que a través de la historia la Pedagogía desde sus inicios ha tenido apoyo de otras disciplinas, principalmente de la filosofía, la cual delinea los fines de la educación; también de la Psicología, la cual ha proporcionado diversas herramientas para el cómo llevar a cabo el acto educativo. Conviene subrayar algunas visiones de interdisciplina consideradas en este trabajo. Primero, como menciona González Casanova (2004) un:

[...] diálogo interdisciplinario es articulación de disciplinas, de culturas, de conocimientos y de seres humanos. Más que articulación de capítulos de libros o de libros enteros, es articulación de textos y contextos sociales y culturales, y de autores-lectores para la construcción de mediaciones entre realidades y utopías (p.84).

O como lo explica Wallesteirn (s/f)

Los fenómenos de los que nos ocupábamos en dichos compartimientos estancos [disciplinas] estaban tan estrechamente entrelazados que cada uno presuponía al otro, cada uno afectaba al otro y cada uno era incomprensible sin tener en consideración a los demás compartimientos (p.3).

Finalmente, la interdisciplina como confluencia de conocimientos de diversas disciplinas para estudiar problemas complejos, tendiendo en consideración que como menciona Villa Soto y Blaquez Grafi (2013):

El reto de la integración o la articulación es conocer las relaciones que guardan entre sí los procesos que conforman los objetos de estudio de diferentes disciplinas. La explicación / comprensión de objetos de estudio complejos y sus procesos consiste, entonces, en desentrañar estas relaciones de inteligibilidad (no sólo en términos de causalidad o relación funcional, sino también de interdefinibilidad y significación) (p.10)

Consideramos que la dinámica socio-escolar de las escuelas responde a ciertos aspectos complejos institucionalizados designados por la autoridad educativa los cuales: “incluyen prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar – objetos materiales –función, uso, distribución en el espacio, materialidad física,

simbología, introducción, transformación, desaparición... -, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas” (Viñao, 1995, p.68-69)

Un asunto relevante fue la situación extraordinaria e inesperada de la propagación del virus SARS-COVID-19, la cual generó una situación de aislamiento social y el cierre de los espacios educativos, por lo que la investigación tuvo ajustes y cambios. Se tuvo la oportunidad de presenciar un hito en el ámbito educativo público a nivel básico.

En el trabajo de gabinete se realizó el análisis de documentos oficiales del BM como Prioridades y estrategias para la educación (1996), Aprendizaje para todos Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo (2011) y Proyecto del capital humano (2019). Así como de la OCDE, Conocimientos y aptitudes para la vida PRIMEROS RESULTADOS DEL PROGRAMA INTERNACIONAL DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES (PISA) 2000 DE LA OCDE (2002), Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (2010), Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA, PISA (2018), Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success (s/f) y Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018-Resultados (2019).

Asimismo, documentos oficiales por parte del gobierno como son planes sectoriales de educación de los últimos 4 periodos presidenciales. De la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Unidad del Sistema para la Carrera de las maestras y maestros (USICAMM) y la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (MEJOREDUC), como son guías de trabajo, perfiles, parámetros e indicadores para el personal docente, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y La mejora continua de la educación Principios, marco de referencia y ejes de actuación y planes y programas vigentes hasta la actualidad.

También se utilizó la etnografía porque como menciona Guerrero (2010) “La etnografía ha contribuido a ampliar el conocimiento sobre la diversidad, pluralidad y diferencia de la conducta humana y ha proporcionado una base para los análisis comparativos de dicha conducta con socioculturas diferentes” (p.357); asimismo, es de gran apoyo para describir y analizar los escenarios educativos actuales.

El trabajo de campo se realizó en una escuela primaria pública general de organización completa ubicada en una colonia popular. La población muestra fue de 8 interlocutores en las siguientes áreas: Sector, supervisión, dirección, departamento de USAER, dos docentes con mayor antigüedad

y 2 docentes con menor antigüedad. Las técnicas utilizadas fueron las entrevistas, la observación del trabajo en las reuniones de Consejos Técnicos de Zona durante el ciclo escolar 2020-2021 y observación de la práctica pedagógica a inicios del ciclo escolar 2021-2022.

El trabajo etnográfico tuvo que adaptarse a las condiciones de aislamiento social, por lo cual la interacción fue principalmente de manera virtual a través de la plataforma Google Meet durante el ciclo escolar 2020-2021. Para la recolección de información se utilizaron tres técnicas:

- 1) Observación pasiva en las reuniones de Consejo técnico durante el ciclo escolar 2020-2021.
- 2) Entrevistas con preguntas generales, de estructura y opinión realizadas a una muestra representativa de cuatro docentes, dos de mayor antigüedad, dos de menor antigüedad, asimismo, al personal de apoyo por parte del departamento de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), al área de dirección, al departamento de sector y supervisión escolar, estas dos últimas lograron realizarse de manera presencial.
- 3) **Observación pasiva de manera virtual de la práctica pedagógica.**

Los criterios a observar fueron:

- 1) Ambiente: Físico, el entorno. Social y humano, formas de organización en grupos, características de los participantes (edades, orígenes étnicos, niveles socioeconómicos, ocupaciones, género, atuendos, etc.); actores clave; líderes y quienes toman decisiones; costumbres. Impresiones iniciales
- 2) Eventos: Actividades (individuales y colectivas), ¿qué hacen los participantes? ¿A qué se dedican? ¿Cuándo y cómo lo hacen? ¿Cuáles son los propósitos y las funciones de cada actividad?
- 3) Hechos, eventos.
- 4) Retratos humanos.

Las preguntas realizadas fueron de tres tipos:

- 1) Generales: Su antigüedad, formación, funciones de puesto, cuáles han sido las Reformas que han tenido que incorporar a lo largo de su trayectoria profesional y sus implicaciones.
- 2) De opinión: Relacionadas con las políticas educativas del siglo XXI, su congruencia y el propósito de la educación.

3) De estructura: Relacionadas con la forma en cómo realiza su P.P. en el aula o su trabajo dependiendo del nivel, los resultados solicitados, las capacitaciones proporcionadas por parte de la Autoridad educativa.

4) Para los interlocutores del área de sector y supervisión se agregó una pregunta de simulación encaminada a la Coordinación de la Educación en el Estado.

Análisis de los resultados

El análisis de la información recopilada en la dinámica socio-escolar se realizó a través de la triangulación de la información y a través de las interrelaciones en la tríada: Institución-sujeto-discurso en el espacio y tiempo a través de cuatro ejes:

1) Los temas recurrentes en el discurso escrito y oral por parte del Estado, así como las Instituciones y documentos oficiales que van delineando la práctica pedagógica en educación primaria.

2) Los temas recurrentes en el discurso y las prácticas de los interlocutores.

3) Las acciones realizadas por parte de los interlocutores para llevar a cabo su práctica pedagógica dentro de su contexto.

4) Diferencias radicales entre los discursos de los diferentes interlocutores entrevistados con base a su función en el Sistema educativo.

En la observación de los consejos técnicos, el acto de otorgar un guía con un guion preestablecido por parte de la autoridad educativa limita bastante la capacidad de reflexión del docente. Por supuesto cada sector, zona, escuela, docente puede acomodar y utilizar la información conforme a su contexto y necesidades, sin embargo, este trabajo por parte del Estado cumple dos funciones muy concretas en la práctica pedagógica: acompañar y controlar.

Las sesiones en la fase intensiva estuvieron enfocadas en su Programa Escolar de Mejora Continua (PMEC), el cual es un plan centrado en la mejora de los aprendizajes. Se proporciona una guía orientadora para su realización, ya que este documento es la base del trabajo a efectuar durante el ciclo escolar, contiene el diagnóstico, los objetivos, las metas, las acciones, seguimiento y evaluación. Se realiza centrándose en diferentes ámbitos:

a) Aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos, prácticas docentes y directivas, formación docente, avance de los planes y programas

educativos, participación de la comunidad, desempeño de la autoridad escolar, infraestructura y equipamiento, carga administrativa. El formato tiene una visión instrumentalista, sin embargo, se admiten cambios en tiempos específicos con el análisis de los resultados de aprovechamiento escolar y consignas por la autoridad educativa. En este documento se observa el proceso administrativo que se utiliza dentro de las empresas, resulta útil como un apoyo, sin embargo, cuando se busca reducir el fenómeno pedagógico a un plan tan normativo e instrumental se petrifica, limita y reduce a prácticas cosificantes de todos los actores.

En la estructura del PMEC de la institución se observaron las siguientes características:

- 1) Proporcionar una educación de calidad y equidad, así como brindar el desarrollo de competencias que les permitan resolver situaciones académicas y cotidianas, era un tema principal.
- 2) Se consideran los resultados de las evaluaciones estandarizadas para la toma de decisiones. Tales pruebas son el Sistema de Alerta Temprana (SISAT), el cual se basa en lectura, escritura y cálculo mental, se aplica en todos los grados; la Evaluación Estatal Complementaria (EVEC), el cual se enfoca en las asignaturas de español y matemáticas, se aplica en cuarto y quinto grado y las calificaciones trimestrales. Se puede observar como la lógica de la orientación de toma de decisiones con base a los resultados se reproducen desde un nivel macro a un nivel micro.
- 3) Las actividades se diseñan con base al desarrollo de las habilidades básicas.
- 4) Se contempla el trabajo con actividades del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), la planeación de los docentes, cursos de formación, los niveles de logro y un cuadro de honor para los estudiantes.

Las sesiones de consejo técnico fueron siete, en estas se observó cómo se gestiona el trabajo en el aula, con base al PMEC que realizaron y a las guías de trabajo. Estas reuniones tenían algunas características en común.

- 1) El área de Dirección siempre organizó la información de la guía para propiciar un ambiente dinámico y participativo.
- 2) Actitud de disposición por parte de los docentes hacia el trabajo.
- 3) Orientación del trabajo hacia la eficacia, eficiencia y la resolución de conflictos en el aprovechamiento académico. El discurso oficial en las

guías de trabajo era ¿Qué están haciendo los docentes para que el estudiante desarrolle las habilidades básicas y logre los aprendizajes esperados?

- 4) Existía dificultad para generar una interrelación entre las actividades planteadas para realizar en la escuela, se “sentía” como un exceso de trabajo, principalmente por la desarticulación entre las mismas.
- 5) El uso de significados apropiados como son categorías permanentes, las cuales se pudieron observar en el discurso: papás problemáticos, clasificar estudiantes con base a su desempeño.
- 6) Preocupación, frustración y estrés ante la incertidumbre del trabajo a distancia.
- 7) Un esfuerzo por parte del área de Dirección para minimizar la carga administrativa hacia los docentes, así como solicitud de apoyo para algunas actividades.
- 8) Durante la revisión de las guías, la observación en los consejos técnicos y las entrevistas a docentes se encuentran temas recurrentes como son: habilidades básicas, lectura, escritura, lógico matemáticas y socio-emocionales. Estas se irán develando en los discursos y prácticas puntuales por parte de la autoridad educativa y los interlocutores. Esta situación expone la interiorización del discurso oficial y su lenguaje en los sujetos, lo cual responde a un proceso de socialización de la información a través de las capacitaciones y sesiones de consejo técnico.

Las preguntas generales mostraron que todos los interlocutores habían experimentado las 3 Reformas. Los docentes expusieron en las preguntas de opinión que para ellos no era bueno tanto cambio, porque “no permitía entender algo cuando llegaba algo nuevo”, además, algunos la relacionaron más con la evaluación que vivió el magisterio; únicamente el área de sector expresó su opinión de que “las reformas te mantienen vigentes”.

En cuanto a las preguntas de estructura las respuestas de la forma en cómo realizan su trabajo en el salón de clases se entrelaza con lo observado en los consejos y en su clase, el centro son los aprendizajes esperados y que el estudiante los alcanzó en el mayor nivel, las asignaturas que representan mayor interés son español y matemáticas, aunque el discurso de incorporar la educación socioemocional estuvo presente, en la práctica no fue muy visible por que los docentes manifiestan tener poco conocimiento al respecto y además estaban centrados en las evidencias solicitadas constantemente por las autoridades de datos duros referentes al

aprovechamiento escolar.

Entonces, se observó que los reportes solicitados están articulados en todas las áreas. Desde el sector se piden reportes que solicita la instancia estatal de Unidad de Servicios para la Educación Básica (USEBEQ), a su vez se piden a supervisión y así sucesivamente a dirección y por último a los docentes. Principalmente son reportes de rezago, deserción, aprovechamiento académico, datos duros. En el área del sector se expuso “informes que demuestren si la calidad de la educación va funcionando a través de la evaluación de los estudiantes”. En esta frase se puede englobar una de los principales reportes solicitados a todos los niveles y que expresan uno de los principales intereses por parte de las autoridades educativas en el ámbito educativo de nuestro país y a nivel mundial en la actualidad. A los docentes se les requiere: avances de grupo, fichas individuales y de grupo, calificaciones, planeaciones, expedientes de los estudiantes, altas, bajas, número de estudiantes en rezago. La mayoría de los informes solicitados están encaminados hacia el aprovechamiento académico de los estudiantes y la intervención que realizan los docentes.

La lógica gerencialista centrada en resultados, evidencias en los ámbitos de español y matemáticas exponen las practicas mercantilistas en pro de formar capital humano para incorporarse al ámbito laboral, dejando en segundo plano el aspecto humano, pues lo importante son los resultados. Porque:

El proyecto neoliberal conformó así un cuerpo heterogéneo de políticas para transformar las sociedades mediante la educación [...]. Entre sus propuestas encontramos: adopción de prácticas de management en la organización de la escuela pública (autonomía escolar); fortalecimiento de políticas de control docente (rendición de cuentas); adopción de valores de mercado en la educación pública (calidad, competitividad) e inclusión de empresarios o sus personeros en espacios de deliberación de política pública (nueva gobernanza) (Ramírez, 2018).

Todos los interlocutores de la escuela primaria tienen su propia opinión acerca de cómo llevar a cabo su PP, sin embargo todos están alineados a que lo más importante por indicación o por convicción es atender principalmente las asignaturas de español y matemáticas, han comenzado a incluir el aspecto socioemocional por cuanto a la socialización de este tema por parte del gobierno. Ante esto, existe una incongruencia cuando se expone que se promueve una educación integral en el discurso (Aprendizajes clave para la formación integral, 2017), incongruencia que pocos interlocutores hicieron explícita. Existe una lógica de la simplicidad

por la propia formación y el discurso educativo oficial, en la que el fenómeno educativo se reduce a un discurso economicista al centrarse en resultados y psicologizante al centrarse en que los estudiantes logren los aprendizajes esperados.

Entonces, todos los actores están centrados en la calidad educativa, la cual ha promovido un cambio de valores en la manera de percibir la educación. En primer lugar, como discurso, aparece en documentos nacionales e internacionales. En segundo lugar, como política, se considera de gran importancia para la dirección en las acciones por parte del Estado. Finalmente, como una transformación cultural, a través de prácticas, valores y símbolos como es el indicador.

En la escuela se observó un esfuerzo por parte del área de Dirección al organizar la información en los consejos técnicos de forma ágil y con el propósito de incluir a todos los docentes para el trabajo, también evitaba la saturación del trabajo a través de diversas estrategias, porque constantemente se les solicitaba evidencias de trabajos, de los estudiantes con los que tenían contacto, de cursos de capacitación.

El colegiado buscaba estrategias para realizar un trabajo un poco más integrado y menos disciplinar en la metodología por proyectos, con el propósito de fomentar el logro de los aprendizajes esperados.

En conclusión, los docentes cumplen con los requerimientos por la parte oficial aunque en ocasiones sea bastante complicado por la lógica burocrática y la cantidad de estudiantes por grupo, en promedio son 40. Además, al ser el primer ciclo en el cual se trabajó 100% a distancia los docentes mostraban mucha duda, incertidumbre y stress, sin embargo se pudo observar apoyo entre ellos desde el aspecto tecnológico, hasta en las estrategias, ya que cada uno compartía como realizaba su trabajo.

Conclusiones

Los objetivos del trabajo, así como la problemática que se ha analizado y el supuesto del que se partió, han dado como resultado una serie de reflexiones producto de la revisión bibliográfica, inmersión en campo y el análisis de los datos. Antes de comenzar, es importante exponer el profundo respeto por el trabajo del docente de educación básica desde donde se realizó esta investigación, siendo ellos, los actores que vivencian y se encuentran inmersos en la problemática.

En este trabajo se reconoce que el campo pedagógico se encuentra tironeando y en ocasiones supeditado al campo político, derivado de la

lucha de poderes entre los actores y la posición en que cada sujeto se coloca frente al acto educativo. Por ello, se considera relevante la praxis política para una transformación social dentro de los espacios educativos más allá de una visión pedagógica-bancaria o pedagógica-instrumental. Por su parte Bonilla (2019) menciona que la nueva generación de pedagogos críticos tenemos la tarea de reunir todo el camino recorrido por esta tradición y reestructurar una nueva síntesis discursiva liberadora, con el propósito de provocar una explosión potente de energía transformadora, analizando y develando las nuevas formas de opresión y dominación que adquiere el capitalismo en la transición hacia la cuarta revolución industrial, las cuales impactan a los espacios escolares, asimismo, trabajar con perspectiva crítica los avances de la neurociencia en la construcción de pensamiento y trabajar desde la praxis en las aulas por la construcción de otro mundo posible con una visión de igualdad dentro de la humanidad

Entre las condiciones socio-políticas y el sujeto existen mediaciones complejas que lo atraviesan, a través de Instituciones, ideologías, valores que van delineando al sujeto y como se construye. Esto fue evidente a través de los espacios de consejo técnico, las guías, las solicitudes de evidencia por parte de la autoridad, de ahí que al realizar un análisis crítico de la PP se están analizando también los instrumentos con los interacciona.

La subordinación del campo pedagógico al político-económico implica la instrumentalización del fenómeno educativo y a sus sujetos, porque esto normaliza una lógica burocrática de tener presente como marco de referencia principal el cumplimiento del indicador, en este caso, el logro de aprendizajes esperados. Esto limita la visión del fenómeno educativo a la educación bancaria, por lo que al psicologizarse la educación la visión disciplinar limita la capacidad de buscar caminos diferentes al establecido por el discurso oficial.

Se concluye a través de la inmersión en la comunidad escolar que a través del exceso de profesionalización en lo que la autoridad educativa denomina oferta educativa, oferta de capacitación ordinaria y extraordinaria, se promueve una lógica de capacitación bancaria, en donde se busca que los docentes consuman cursos para realizar su trabajo de calidad. Esta situación se aleja de la praxis (acción-reflexión), la cual requiere tiempo para realizarse; tiempo, el cual en los momentos actuales en donde se ha normalizado “estar ocupados” “tener exceso de trabajo”, “no tener tiempo”, es lo que menos tenemos, pues lo importante es ser productivos y eficientes.

La normalización del estrés es una situación de la sociedad actual,

en donde, los índices de depresión y ansiedad son elevados, algo que se concluye es que desde la educación en el discurso se habla de formar a un ser integral con habilidades básicas y socioemocionales, sin embargo, la respuesta continua del Estado es incidir en la situación, pero se deja de lado la causa subyacente, de ahí que solo se coloquen un tabique sobre otro sin una base sólida y se caigan, esto limita el trabajo congruente y consecutivo en los espacios escolares de la primaria en México.

En los textos se lee la importancia del ámbito integral y emocional, pero en la práctica se continua con la lógica de dedicar el mayor tiempo a español y matemáticas, esto fomenta una PP que considere a las otras asignaturas como “relleno” porque el tiempo no alcanza.

El docente se encuentra en tensión entre su subjetividad, su formación, el discurso formal del estado y las solicitudes contradictorias por parte de la autoridad. Entonces, se concluye que para re-plantear desde otros marcos la PP. se requiere también la re-significación del docente. La capacidad de agencia de los sujetos son una posibilidad para un análisis crítico de las solicitudes por parte de las autoridades, ya que el discurso habla de formar un ser integral, es el docente quien tiene la posibilidad de construir escenarios educativos promotores de esto.

En la vida nos situamos en el ámbito de lo inacabado, es decir, de la posibilidad porque “la realidad está dándose y el sujeto está siempre siendo” (Zemelman, 2007, p.9). De ahí, que al ser el docente un sujeto inacabado, tiene la posibilidad de re-inventarse ante la realidad socio-escolar delineada por los actores, las estructuras, las instituciones.

Finalmente, la emergencia de un análisis crítico puede abrir la posibilidad de re-pensar y re-configurar los espacios educativos dirigidos hacia el cuidado de la vida en los momentos actuales, a través de colocar a la ética en nuestras decisiones.

Referencias bibliográficas

Arreola, A., Palmares, G. y Ávila, G. (2019). La práctica pedagógica desde la socioformación. RAES, 11(18), pp. 74-87.

Banco Mundial (1996). Prioridades y estrategias para la educación.

<https://www.documents1.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>.

Banco Mundial (2011). Aprendizaje para todos Invertir en los conocimientos

y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. <https://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/estrategia-de-educaci-n-2020-del-grupo-del-banco-mundial>.

Banco Mundial (2019). Proyecto del capital humano. [wttps://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30498](https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30498).

Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿quién se beneficia?. *Educ. Soc.* 30(108) 653-671.

<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=87313700002>.

Bonilla, M., L. (2019). Apuntes para la re construcción de la historia de las pedagogías críticas. Michoacán, México.

<https://luisbonillamolina.files.wordpress.com/2020/02/apuntes-para-la-re-construccion-de-la-historia-de-las-pedagogias-criticas.pdf>.

Bórquez, B.R. (2006). *Pedagogía crítica*. México: Trillas.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. Ciudad de México.

De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO

Díaz, Quero, Víctor (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus. 12(Ext), 88-103.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>.

Escalante, G. F. (2016). *Historia mínima del neoliberalismo*. México: El Colegio de México A.C.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Distrito Federal, México: Siglo veintiuno editores, S.A.

Freire, P (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno editores, S.A.DE.C.V.

González, C. P. (2004). *Las nuevas ciencias y humanidades: De la Academia a la Política*. México: Anthropos Instituto de Investigaciones Sociales UNAM.

Guerrero, A., P. (2010). *CORAZONAR UNA ANTROPOLOGÍA*

COMPROMETIDA CON LA VIDA. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Ecuador, Quito. ABYA YALA. Universidad Politécnica Salesiana

Miranda, A., J.C. (2021). La Crisis del Reformismo Educativo en México. Observaciones críticas del período 2013-2020. Universidad Pedagógica Nacional 22-A Querétaro.

Navarro, C. (2006). Dos Clases de Políticas Educativas. La Política de las Políticas Públicas. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americas.

https://www.academia.edu/31983127/Dos_Clases_de_Pol%C3%ADticas_Educativas_La_Pol%C3%ADtica_de_las_Pol%C3%ADticas_P%C3%ABlicas.

Plá, S. (2019). Calidad Educativa. Historia de una política para la desigualdad. México: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Publicaciones del IISUE (unam.mx)

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Castro, G. y Grosfoguel, R. (Ed). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (93-126). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Quintero, P. (Coord).(2014). Crisis civilizatoria, desarrollo y Buen Vivir. Argentina: Ediciones del Signo.

Ríos, B., R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. Pedagogía y Saberes, 49, 27-40.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8168/6377>.

Ruíz, G.(2014).El rescate de la utopía educativa:perspectivas de América Latina. En Hernández,H.,J., Quintano, N., J. y Ortega, G.,S.(coord.) Educación y Utopía Ensayos y estudios (75-93). Salamanca: FahrenHouse.

Schwab, K. (2016). La cuarta Revolución Industrial. Penguin Random House Grupo Editorial.

<http://40.70.207.114/documentosV2/La%20cuarta%20revolucion%20>

industrial-Klaus%20Schwab%20(1).pdf.

Subsecretaría de Educación básica (2019). MODELO EDUCATIVO: NUEVA ESCUELA MEXICANA.

<http://www.upn242.com/Portal/images/MODELO-EDUCATIVO.pdf>.

Tamayo, G.,J. (2011). DEMOCRACIA COMO FORMA DE VIDA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA PRIMARIA. Estudio cualitativo en dos escuelas públicas de Monterrey, Nuevo León [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Nuevo León].

UNESCO. (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

<https://unesdoc.unesco.org/search/4b3d8498-6580-4654-9918-001d685fa187>

Valladares, L. (2017). La práctica educativa y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. Perfiles Educativos, 39(158), 183-203.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00186.pdf>

Villa Soto, J. C. y Norma Blazquez G. (2013). Vinculación de los enfoques interdisciplinarios: clave de un conocimiento integral. Interdisciplina I (1), 7-13.

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46542/41794>.

Viñao Frago, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. Revista de educación.

Wallesteirn, I. (s/f). ANÁLISIS DE SISTEMAS-MUNDO Una introducción. Siglo veintiuno editores.

<https://sociologiadeldesarrollo.files.wordpress.com/2014/11/223976110-26842642-immanuel-wallerstein-analisis-de-sistemas-mundo.pdf>

Wallesteirn, I. (1999). Impensar las Ciencias Sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos. México: Siglo XXI editores.

Wallesteirn, I. (2007). Universalismo europeo. El discurso del poder. México: Siglo XXI editores.

Walsh, C. (2014). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. Querétaro, México: En cortito que's pa'largo.

Zapata, M. J. (2003). Poíesis Educativa. México: FUNDAp.

Zemelman, H. (2007). El ángel de la Historia: determinación y autonomía de la condición humana. España: Anthropos

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE DURANTE LA PANDEMIA COVID-19 Y EL REGRESO A LA PRESENCIALIDAD

Gerardo Armando Picón¹

Universidad Privada María Serrana - Paraguay

Nimia Rodriguez²

Universidad Privada María Serrana - Paraguay

Abel Admen Oliveira³

Universidad Privada María Serrana – Paraguay

Recibido: 02/08/2021

Aprobado: 13/10/2021

Resumen

La investigación se realizó en el marco del análisis de las prácticas de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 y el regreso a la presencialidad de estudiantes del Centro Educativo Superior María Serrana de Asunción en Paraguay. Fue

1 Máster en Educación (Universidad Privada María Serrana). Correo Electrónico: gpiconoli56@gmail.com

2 Especialista en Salud Pública (Universidad Privada María Serrana). Correo Electrónico: nimycar@hotmail.com

3 Magíster en Educación (Centro Educativo Superior María Serrana). Correo Electrónico: abeloliveira14@hotmail.com

un estudio de campo, no experimental de alcance descriptivo y transversal; con ello se buscó conocer la percepción de los estudiantes respecto a las actividades de evaluación durante la pandemia y la opinión de ellos sobre el regreso a las actividades escolares bajo la modalidad presencial. Se incluyó una población de 250 alumnos del Nivel Medio, obteniéndose la muestra mediante la aplicación de muestreo no probabilístico, por conveniencia y voluntario quedando integrada por 60 alumnos. El cuestionario fue elaborado en Google Forms y aplicado a través de correo electrónico con el consentimiento informado de los padres o representantes de los alumnos. Los resultados mostraron que existían diversas dificultades para una significativa evaluación de las prácticas docentes en entornos virtuales desde conexiones a internet hasta capacitación pertinente para el uso apropiado tanto de las TIC como de las herramientas que proporcionan estas. En cuanto a las estrategias y actividades de evaluación como los informes escritos o pruebas orales señalaron los sujetos del estudio que eran poco desarrolladas con instrucciones poco claras y escasa retroalimentación. Fue muy positiva la percepción de los estudiantes por volver a clases presenciales ya que en estas podrían compartir con otros compañeros. Consideraron que como alternativas de prácticas de evaluación bajo la modalidad a distancia-virtual se podían hacer proyectos colaborativos y realizar preguntas durante la clase. Se recomienda la capacitación en actividades de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje para docentes, pero con enfoque participativo o de intervención.

Palabras clave: Evaluación, Educación, Prácticas de Evaluación, Entornos Virtuales.

ABSTRACT

The research was carried out within the framework of the analysis of evaluation practices in virtual learning environments during the COVID-19 pandemic and the return to the presence of students of the María Serrana de Asunción Higher Education Center in Paraguay. It

was a non-experimental, descriptive and cross-sectional field study; With this, it was sought to know the perception of the students regarding the evaluation activities during the pandemic and their opinion about the return to school activities under the face-to-face modality. A population of 250 Middle Level students was included, obtaining the sample by applying non-probability, convenience and voluntary sampling, being made up of 60 students. The questionnaire was prepared in Google Forms and applied via email with the informed consent of the parents or representatives of the students. The results showed that there were various difficulties for a meaningful evaluation of teaching practices in virtual environments from internet connections to relevant training for the appropriate use of both ICT and the tools they provide. Regarding evaluation strategies and activities such as written reports or oral tests, the study subjects indicated that they were poorly developed with unclear instructions and little feedback. The students' perception of returning to face-to-face classes was very positive since they could share with other classmates. They considered that as alternatives of evaluation practices under the virtual distance modality, collaborative projects and questions could be done during class. Training in evaluation activities in virtual learning environments for teachers is recommended, but with a participatory or intervention approach.

Keywords: Evaluation, Education, Evaluation Practices, Virtual E

Introducción

El artículo tiene como objetivo describir las prácticas de evaluación utilizadas por los docentes en el marco de la aparición de los entornos virtuales durante la pandemia producida por el COVID-19 desde la visión de los estudiantes y la percepción de estos en cuanto al retorno a las aulas en la modalidad presencial.

Las estrategias pedagógicas son procesos de suma importancia en el quehacer educativo por las cuales los estudiantes y docentes pueden intercambiar intervenciones que hacen de la labor docente una rica experiencia para generar capacidades de diversa índole. Del mismo modo junto a las estrategias, los mecanismos o prácticas de evaluación forman el soporte que demuestra la adquisición de capacidades, así como los niveles de progreso de los estudiantes con base en las metas u objetivos propuestos, tanto por docentes como por las instituciones educativas.

La evaluación como parte de las actividades del aula es un proceso fundamental para promover el aprendizaje y determinar sus logros. Igualmente se trata de informar a los alumnos de su progreso para empoderarlos a fin de que se tomen las medidas necesarias para mejorar su desempeño. En tal sentido, los docentes deben crear oportunidades de aprendizaje en las que los alumnos puedan progresar a su propio ritmo y emprender actividades de consolidación cuando sea necesario (Jones, 2005), que constituyan procesos de evaluación de los alumnos en situaciones propias de aprendizaje bajo un enfoque formativo a fin de completar el desarrollo de sus conocimientos. (Perrenoud, 2004).

En muchos ámbitos la pandemia por coronavirus (COVID-19) ha producido una crisis para la cual el mundo no estaba preparado. La esfera educativa no es la excepción, ya que por ello miles de instituciones educativas cerraron sus puertas en más de 190 países a fin de que se redujeran los riesgos de contagio y de alguna manera aminorar el impacto producido. La suspensión de las clases presenciales provocó un sin número de mecanismos que, de manera rápida, fueron adoptados por los gobiernos de cada país para dar respuesta y contrarrestar los efectos que conllevaba la ausencia masiva de estudiantes en las clases. El accionar de medidas se produjo básicamente en tres ámbitos: las modalidades de aprendizaje a distancia, la atención a la salud y el bienestar integral de los estudiantes (CEPAL-UNESCO, 2020).

Los docentes se vieron forzados a reorientar y transformar las prácticas que involucran el proceso de enseñanza aprendizaje a unas acciones emergentes y acomodaticias a la situación actual caracterizada

por la no presencialidad cargada de una tendencia a la virtualidad (Castro et al., 2020) y con “Nuevas exigencias y cambios de rutinas (que) han sido una oportunidad para iniciativas de efectividad escolar basadas en nuevas formas de trabajar que requieren responsabilidad individual y colectiva en función a objetivos y prioridades compartidas” (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2020, p. 12).

Del mismo modo, se han buscado alternativas de estrategias no presenciales para valorar el rendimiento y proceder a la promoción estudiantil de un grado o año escolar a otro o a diferentes ciclos. Esto ha constituido también un reto para los docentes y las instituciones educativas con propuestas para el trabajo colaborativo interinstitucional, en redes y entre diversas instituciones escolares a fin de unificar esfuerzos y compartir recursos a fin de hacer más eficiente el proceso de planificación y ejecución de la evaluación y generar evidencias del progreso de los estudiantes (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2020).

Además, es fundamental asegurar el acceso a los aprendizajes y sus formas de evaluación significativa en tiempos de pandemia para superar ciertas barreras que se encuentran mayormente acentuadas en los contextos actuales y que se relacionan con el acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), al bienestar socioemocional, a las características propias del aprendizaje, sobre las formas y estilos de la evaluación y a la realidad socioeconómica de cada estudiante (Fundación Mis talentos, 2020).

En esa línea, UNICEF (2021) reporta algunas experiencias durante la ola pandémica del COVID-19 alrededor del mundo de países y regiones como el Caribe, Egipto, Croacia, Argentina, Chile y Guatemala. Estas se basan en experiencias con el uso de plataformas para entornos virtuales, programas televisivos, el correo electrónico y otra variedad de mensajería de texto con el objeto de interactuar de manera sincrónica y asincrónica con los estudiantes; con recursos y actividades centradas mayormente en la evaluación formativa por medio de diversos tipos de entrega de trabajos como proyectos de investigación, portafolios, mapas mentales, resúmenes entre otros; y, en algunos casos, sin considerar una escala numérica, recurriendo también a vídeos y paquetes de herramientas digitales para facilitar el proceso de aprendizaje y de retroalimentación.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los procesos evaluativos deben dar cuenta, siguiendo la línea de UNICEF (2021), de la capacidad que deben poseer los estudiantes para aprender en entornos a distancia y de manera continua. De esta manera, las evaluaciones serán válidas y

fiables ya que poseen características marcadas tales como pertinencia para el estudiante, condiciones para producir respuestas, diversidad, explícitas en la manera de presentarse, entre otras.

El aprendizaje en línea, la transmisión por radio y TV, llamadas telefónicas, mensajes de texto o la mensajería instantánea son solo algunas de las estrategias propuestas por muchos países para sobrellevar los impactos producidos por la pandemia del COVID-19 en el ámbito educativo. Estas estrategias no tendrían sentido alguno si no se atienden factores como la conectividad de calidad, acceso a las TIC, control significativo por parte de los padres, acompañamiento por parte de profesores o motivación intrínseca para aprender. Es así como la enseñanza por medio de entornos virtuales ha tenido muchos condicionantes que se asumieron como barreras para lograr mejores resultados.

Giroux et al (2020, citados por Dávila, 2020) muestran conclusiones en su estudio sobre los efectos del cierre de las escuelas como consecuencia de la pandemia resaltando las desigualdades educativas evidenciándose barreras que deben vencerse considerando la igualdad de oportunidades y acceso. Estos autores admiten que los resultados de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación son inciertas para mantener el equilibrio emocional, seguridad y confianza en los educandos. En su investigación sobre las actividades de enseñanza y la empatía en la fase de aislamiento, Dávila (2020) opina que la enseñanza virtual se tornará de alguna manera reprochable para el mundo y la educación se verá afectada por la falta de contacto con sus pares y con sus docentes, asegura que la educación presencial no es sustituible para el desarrollo de competencias y que la educación virtual nace sólo por una necesidad obligatoria.

Siguiendo la línea de Hurtado (2020) las Nuevas Tecnología de la Información y Comunicación (NTIC) y su incorporación en el mundo educativo es un reto que aún debe ser analizado y debatido. En este proceso de redescubrimiento de las nuevas propuestas, son los docentes el elemento fundamental e irremplazable para que las distintas estrategias lleguen a buen puerto. Admite que la adecuada formación de los profesionales docentes en metodologías digitales es crucial para proporcionar datos significativos para la evaluación del desempeño tanto de estos como de los estudiantes y en los que el acompañamiento de la familia siempre juega un rol muy importante. Por último, admite que intentar realizar una educación virtual aplicando estrategias de la presencialidad produciría el fracaso escolar.

Salgado (2015) exploró las experiencias de docentes y estudiantes

en cuanto a los entornos virtuales durante las clases, se refirió a las conversaciones sobre la manera de aprender de sus alumnos, las formas de enseñar de los docentes, así como las necesidades y el apoyo necesario para sobrellevar esta modalidad educativa; se encontró que los alumnos, en general, demostraron un nivel adecuado de satisfacción por los cursos presenciales, teniendo como base un grado equivalente a los cursos presenciales de la facultad y de la universidad como un todo. Al mismo tiempo cuando se produce la separación del análisis entre los estudiantes mejor valorados y menos valorados del cuestionario institucional, se resaltó que los primeros apuntaron a factores de interés como la cordialidad del profesor, el grado de motivación por parte de este, la forma de orientación e identificación con el grupo, la exigencia académica entre otros. Los cursos con más baja valoración señalaron falta de orden y estructura en las clases del profesor, la carga de trabajos o tareas, la falta de un uso provechoso de las herramientas de las plataformas o soportes informáticos. Los docentes en su gran mayoría mostraron una actitud favorable hacia la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales, sin embargo, entre las principales expresiones de valoración baja estuvieron la preocupación por sobrecarga de trabajo, el número de estudiantes por grupo, la falta de comprensión de los recursos electrónicos por ausencia de capacitación en habilidades referidas a ese cometido.

La investigación adopta los preceptos y postulados establecidos en el constructivismo caracterizado como modelo en el que los alumnos construyen activamente el conocimiento en función de sus estructuras cognitivas existentes. La obtención de conocimientos previos, la creación de disonancia cognitiva, la aplicación del conocimiento con retroalimentación y la reflexión sobre el aprendizaje constituyen los componentes básicos. Estos dos últimos componentes podrían ejemplificar formas de valoración del aprendizaje al permitir y motivar a los estudiantes evaluar nueva información y modificar el conocimiento existente. Las actividades deben permitir a los estudiantes comparar el esquema preexistente con la situación nueva. Las actividades pueden incluir presentaciones, grupos pequeños o discusiones en clase y pruebas. La reflexión sobre el aprendizaje ofrece a los estudiantes la oportunidad de mostrar lo que han aprendido. Las actividades pueden incluir entre otras las presentaciones orales, los trabajos reflexivos o la creación de materiales audiovisuales (Baviskar, et al.,2009). En este sentido se podría afirmar que la evaluación en el constructivismo se centra en el proceso que asume el alumno en la creación de conocimiento y a través de esta, es evaluado sobre su capacidad para aplicar el aprendizaje a contextos de la vida real.

Los entornos constructivistas promueven la creación de múltiples perspectivas dentro de una variedad de contextos. No hay una comprensión correcta y no hay una forma correcta de resolver un problema. Se anima a los estudiantes a utilizar múltiples formas de resolver problemas y justificar sus soluciones. La creación de múltiples perspectivas y puntos de vista requiere múltiples métodos de evaluación con énfasis en evaluar el proceso de construcción del conocimiento. Se emplean varios métodos de evaluación para documentar el crecimiento de los alumnos y buscar cambios en las formas de pensar y en las habilidades de aprendizaje (Vrasidas, 2000).

Transfiriendo las posibilidades de aplicación de los procesos de evaluación a entornos virtuales es importante considerar “las características del aprendizaje derivadas de sus fundamentos: constructivista, basado en recursos, colaborativo, basado en problemas, situado, entre otras. Se requiere una evaluación congruente con la concepción del proceso de aprendizaje de partida” (Lezcano y Vilanova, 2017, pp. 6-7), tomando como instrumentos las preguntas intercaladas, los portafolios, las exposiciones orales, los foros, las tareas grupales entre otros, dirigidos a ejercitar la participación activa, la interacción, la cooperación y la integración de aprendizajes en un ambiente colaborativo, integrador y socio constructivista interpretativo del aprendizaje (Martines, 2015).

Vista la situación causada por la pandemia en entornos educativos se propuso esta investigación a fin de conocer más acerca de la adecuación de estrategias de evaluación incluidas en entornos virtuales de aprendizaje seleccionando una institución educativa en particular. Se plantearon como interrogantes conocer sobre la percepción de los estudiantes respecto a las actividades de evaluación durante la pandemia y la opinión de ellos sobre el regreso a las actividades escolares bajo la modalidad presencial.

La importancia del trabajo se fundamenta en lograr con la información recabada plantear propuestas de mejora al proceso de evaluación bajo la modalidad no presencial según la propia percepción de los estudiantes.

Metodología

El objetivo de este trabajo refiere a la descripción de las prácticas de evaluación utilizadas por los docentes en los virtuales producidos como resultado de la aparición de la pandemia producida por el COVID-19 y la percepción de los estudiantes en cuanto al retorno a la modalidad presencial.

Fue un estudio de campo, no experimental, descriptivo, transversal



que contó con una población de 250 alumnos del Nivel Medio del Centro Educativo Superior María Serrana de la ciudad de Asunción en Paraguay, de los cuales participaron sesenta, incluidos mediante la aplicación de muestreo no probabilístico, por conveniencia y voluntario.

Se diseñó y aplicó un cuestionario ad hoc usando Google Forms remitido a los estudiantes en sus correos electrónicos contenido de preguntas sobre el nivel de preparación técnica digital para la participación de clases a distancia, las dificultades para el desarrollo de las clases no presenciales, tipo de actividades de evaluación y frecuencia, problemas en las actividades de evaluación bajo la modalidad virtual, el acompañamiento de los padres en la realización de las actividades de evaluación, los instrumentos o actividades de evaluación de aprendizajes que pudieran utilizarse en los entornos virtuales y el interés y razones para el regreso a la presencialidad.

Dicho instrumento se validó mediante juicio de expertos y prueba piloto realizada para valorar la comprensión y pertinencia de las preguntas ajustándose el instrumento en la presentación del tipo de actividades de evaluación que podían realizarse en entornos virtuales.

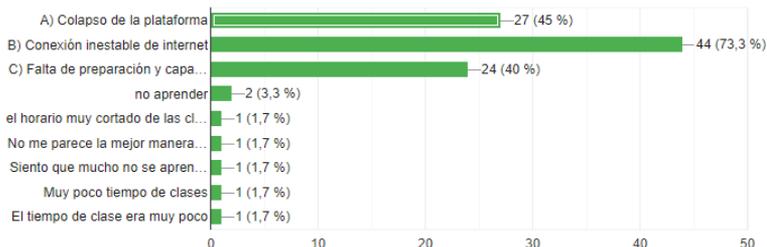
Se solicitó autorización a la directora de la institución y consentimiento informado a los padres o representantes de los estudiantes menores de edad guardando los principios éticos fundamentales de toda investigación sobre la confidencialidad, la integridad e intimidad. La investigación fue aprobada por el Comité Ético Científico de la Universidad.

Análisis y discusión de los resultados

El 66,7 % de los estudiantes pertenecían al género femenino y el 33,3 % al masculino. El 41,5 % de los alumnos, el mayor porcentaje, tenían 15 años, seguido del 39,4 % con 16 años, el 14,9 % 17 años y el 1,7 % con 18 años. En la preparación técnica digital para la participación en clases virtuales el 38,3 % opinó que estaban preparados de forma regular, el 36,7 % apropiadamente y el 15 % escasamente preparados.

Figura 1

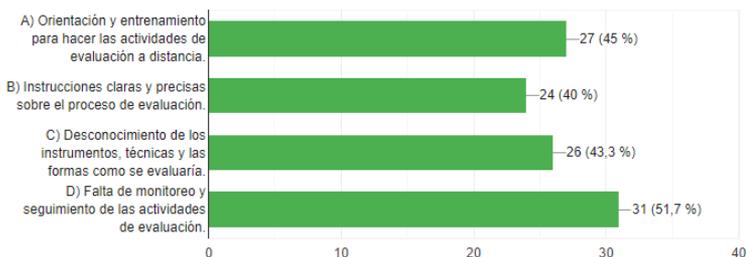
Dificultades para el desarrollo de las clases no presenciales



La Figura 1 muestra los resultados respecto a las dificultades encontradas por los estudiantes para el desarrollo de las clases no presenciales. El 73,3 % opinó que fue por la conexión inestable de internet, seguido del colapso de la plataforma con el 45 % y con el 40 % la falta de preparación y capacitación en el uso de las NTIC.

Figura 2

Actividades de evaluación y frecuencia de aplicación

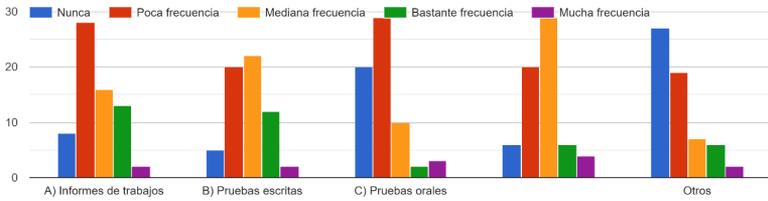


La Figura 2 representa los resultados sobre los tipos de evaluación aplicados y su frecuencia durante el año escolar marcando más de una opción. Con 20 recuentos en las pruebas orales los alumnos determinaron que eran aplicadas con poca frecuencia, con 29 las presentaciones orales de los alumnos con mediana frecuencia. Con 28 recuentos los informes de trabajos, los alumnos determinaron que eran aplicadas con poca frecuencia.

Figura 3

Dificultades en las actividades de evaluación bajo la modalidad virtual

3. ¿Qué actividades de evaluación tuvo y con qué frecuencia durante el año escolar? Puede Marcar más de una opción.



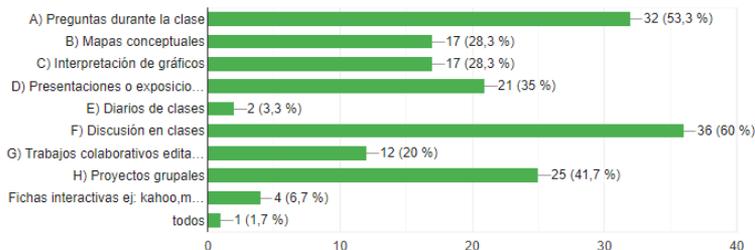
En la Figura 3 se muestran los resultados sobre las dificultades o problemas presentados para la realización de las actividades de evaluación bajo la modalidad virtual según la percepción de ellos estudiantes quienes podían seleccionar más de una opción. El 51,7 % consideró que fue la falta de monitoreo y seguimiento de las actividades de evaluación, seguido de la falta de orientación y entrenamiento para realizar las actividades de evaluación con el 45 %. El desconocimiento de los instrumentos, técnicas y formas de evaluación el 43,3 %, la ausencia de instrucciones claras y precisas sobre el proceso de evaluación el 40 %.

Sobre el acompañamiento de los padres en las actividades de evaluación el 35 % consideró que fueron poco activos, con el mismo porcentaje reportaron que fueron regularmente activos y el 16,7 % bastante activos. El 46,7 % expresaron que había recibido actividades de retroalimentación, el 40 % pocas veces y el 10 % siempre.

En referencia a las actividades de retroalimentación, el 46,7 % consideró que casi siempre las recibían, mientras que 40 % señaló que pocas veces y solo el 10 % siempre.

Figura 4

Instrumentos o actividades de evaluación que pudieran ser usadas en entornos virtuales de aprendizaje

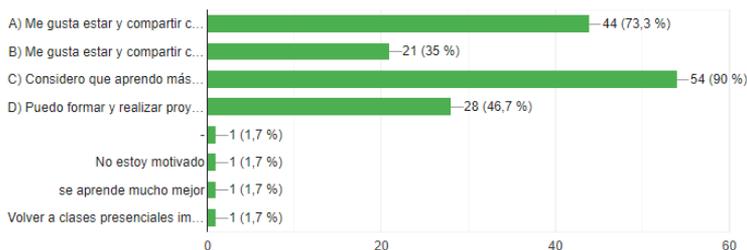


La Figura 4 representa los resultados sobre la opinión de los estudiantes respecto a los instrumentos o actividades de evaluación que pudieran ser utilizados en los entornos virtuales de aprendizaje, pudiéndose seleccionar más de una opción. La opción de la discusión en clases abarcó un 60 % de respuestas, las preguntas durante la clase 53,3 %, los proyectos grupales 41,7 %.

En referencia al regreso a las clases presenciales, el 43,3 % consideró que era excelente, el 31,7 % bueno y el 20 % regular. El 38,3 % expresaron sentirse muy motivados, el 21,7 % bastante motivados, el mismo porcentaje de alumnos indicó que medianamente motivados y el 16,7 % poco motivados.

Figura 5

Razones de motivación para el regreso a clases presenciales



La Figura 5 recoge los resultados sobre las razones que tenían los estudiantes

para estar motivados de cara al regreso a clases presenciales, pudiendo seleccionar más de una opción. El 90 % consideró que aprendían más, el 73,3 % de respuestas abarcó la opción de gustarles estar y compartir con los compañeros, la respuesta sobre la posibilidad de formar y realizar proyectos y tareas de forma cooperativa más fácilmente en equipos de trabajo obtuvo el 46,7 % y el 35 % de respuestas se ubicó en gustarles estar y compartir con los profesores como razón para estar motivados para un regreso a la presencialidad.

La mayoría de los estudiantes participantes en el estudio consideró que poseía un nivel de preparación apropiado y aceptable para el desarrollo de las clases virtuales, sin embargo, un porcentaje considerable, 40 %, opinó que les faltaba preparación y capacitación en el uso de las NTIC como dificultad para el desarrollo de las clases no presenciales. Otras barreras fueron identificadas para el desarrollo apropiado de las clases como la conexión inestable de internet y el colapso de la plataforma. Estos resultados parecen ser una constante encontrada o señalada en fuentes referenciales de organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2020) o la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020) que enfatizan sobre la necesidad de establecer mecanismos para superar brechas relacionadas con la conectividad y la igualdad de oportunidades de acceso al aprendizaje.

Sobre los tipos de evaluación aplicados durante el año escolar, las pruebas orales fueron desarrolladas con poca frecuencia o nunca, con poca frecuencia los informes de trabajos escritos y las presentaciones orales de los estudiantes regularmente. Con estos resultados se observa que no se recurría muy a menudo al uso de estrategias o recursos para establecer un proceso evaluativo más participativo, directo y sincrónico desde las competencias de producción oral o escrita para valorar el aprendizaje de los alumnos en lo que pudiera ser un proceso bajo el enfoque constructivista de la evaluación tal como lo plantean diversos autores (Baviskar, et al., 2009; Jones, 2005; Vrasidas, 2000).

Asimismo, los alumnos consideraron como dificultades o problemas la falta de monitoreo y seguimiento de las actividades de evaluación, la falta de orientación y entrenamiento para realizar las actividades de evaluación y el desconocimiento de los instrumentos, técnicas y formas de evaluación, así como la ausencia de instrucciones claras y precisas sobre el proceso de evaluación. Es importante precisar qué parte de estas debilidades desde la perspectiva de la función competencial del docente pudieran estar relacionadas con la falta de capacitación y

preparación para planificar y ejecutar este tipo de acciones denotadas en trabajos similares como los de Hurtado (2020), Picon et al (2020) y Salgado (2015) y en las que se debe puntualizar la importancia de definir esas estrategias de valoración del aprendizaje y promoción escolar (OCDE, 2020).

Sobre las actividades de retroalimentación es de destacar que, aunque un importante porcentaje expresó que casi siempre las recibían, otro porcentaje de consideración señaló que pocas veces tenían este tipo de actividad, ejercicio fundamental en la estructura de la clase, con el fin de poder determinar las fortalezas y debilidades, así como verificar el logro de los objetivos de aprendizaje. La retroalimentación es considerada una herramienta esencial formativa de educación a distancia, que forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje con el objeto de proveer al estudiante información con la cual igualmente se produzca una apropiación del aprendizaje (Jones, 2005; Lozano Martínez y Tamez Vargas, 2014).

Según la opinión de los estudiantes respecto a los instrumentos o actividades de evaluación que pudieran ser empleados, la discusión y las preguntas durante la clase fueron las mayormente seleccionadas junto a los proyectos grupales. Esta elección de opciones apunta al desarrollo de actividades colaborativas y participativas en el proceso de evaluación recomendadas para hacer de esta un proceso compatible con la educación a distancia según los medios usados, que podrían incluir además de las pruebas escritas, los portafolios, debates, foros, producción de textos o la realización de proyectos grupales entre una variedad de estrategias de evaluación (Lezcano y Vilanova, 2017; Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2020; UNICEF, 2021). Con este tipo de actividades valorativas adicionalmente se estaría logrando la interacción docente-alumno y alumno-alumno complementando las competencias comunicativas e interpersonales. Sin embargo, como se ha afirmado anteriormente es fundamental la preparación y capacitación de los docentes para instrumentar estas estrategias.

En referencia al regreso a las clases presenciales la mayoría de los estudiantes apreció que era positivo, manifestando sentirse motivados ya que aprendían más, les gustaba estar en clase y compartir con los compañeros, con la posibilidad de realizar proyectos y tareas de forma cooperativa. Se articulan estos resultados con la necesidad de desarrollar a través de la modalidad presencial las habilidades socioemocionales y culturales fundamentales para adquirir competencias del saber ser y el saber convivir interactuando con otros y con el entorno en las que la integración de la

familia juega un rol principal en el aprendizaje. Sobre el carácter presencial del proceso de enseñanza aprendizaje, Aguilar Gordon (2020) enfatiza que “la escuela se convierte en la institución capaz de formar integralmente al sujeto hasta que adquiera su condición ontológica de llegar a ser lo que es en relación con los otros” (p. 215).

Conclusiones

Las prácticas pedagógicas son procesos vitales para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, y la crisis mundial producida por el COVID-19 ha representado una reorganización de estas en diversos ámbitos, teniendo en cuenta que la valoración de los aprendizajes se realizó en los entornos virtuales.

El desarrollo de las clases virtuales se dificultó por diversos motivos entre los que se destacó la conexión a internet, el colapso de la plataforma o la falta de preparación y capacitación en el uso de las NTIC. Los participantes del estudio fueron evaluados con poca frecuencia con pruebas orales o informes escritos, con mediana frecuencia realizaron presentaciones orales de sus trabajos; así, la falta de monitoreo, seguimiento, orientación y entrenamiento para realizar actividades de evaluación podría haber hecho de este un proceso complejo. Seleccionaron como instrumentos o actividades de evaluación que pudieran ser empleadas en los entornos virtuales de aprendizaje las preguntas durante la clase y los proyectos grupales.

Consideraron positivo y estar motivados para el regreso a las clases presenciales ya que aprendían más, les gustaba estar en clase y compartir con los compañeros, con la posibilidad de realizar proyectos y tareas de forma cooperativa.

Se recomienda seguir esta línea de investigación sobre actividades de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje, pero con enfoque participativo o de intervención, a fin de detectar en forma directa de los docentes las debilidades en cuanto a la planificación y desarrollo de actividades de evaluación para proveer entrenamiento con estrategias, herramientas digitales y recursos más acordes a los entornos virtuales y, asimismo, hacer de la evaluación un proceso más atractivo y dinámico para los estudiantes. Las estrategias docentes en entornos virtuales deben fomentar la valoración formativa en que la participación y el intercambio de ideas sea el eje fundamental para lograr mejores aprendizajes que, por carencia de instrucciones claras y escasa retroalimentación de los contenidos, produce desmotivación o poco interés en los estudiantes.

Bibliografía

Aguilar Gordon, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>

Baviskar, S.N., Hartle, R.T. and Whitney, T. (2009) Essential Criteria to Characterize

Constructivist Teaching: Derived from a Review of the Literature and Applied to Five Constructivist-Teaching Method Articles. *International Journal of Science Education*, 31, 541-550. <https://doi.org/10.1080/09500690701731121>

Castro, M., Paz, M. y Cela, E. (2020). Aprendiendo a enseñar en tiempos de pandemia COVID-19: Nuestra experiencia en la universidad pública Argentina. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. Vol. 14. ISSN 2223-2516. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1271>. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v14n2/2223-2516-ridu-14-02-e1271.pdf>

CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Editorial: CEPAL, UNESCO. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). América Latina y el

Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/4/S2000264_es.pdf

Dávila, A. (2020). Actividades docentes online y el desarrollo de la empatía en la fase

de aislamiento de la pandemia COVID-19. Universidad Técnica De Ambato. (Tesis de grado). Ecuador. Disponible en: <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/31870/1/Tesis%20-Ana%20Da%CC%81vila%20.pdf>

Fundación MIS TALENTOS. (2020). Educar en tiempos de pandemia. Recomendaciones para gestionar la equidad. Universidad de Concepción. Disponible en: http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/06/Orientaciones_documento4.pdf

Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo xxi, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (BARQUISIMETO - VENEZUELA) ISSN: 2244-8330. Disponible: [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)

Jones, C. A. (2005). Assessment for learning. Learning and Skills Development Agency.

<https://dera.ioe.ac.uk/7800/1/AssessmentforLearning.pdf>

Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en

entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docente. Informe Científico Técnico UNPA. 9, (1), 2017, 1-36.

Lozano Martínez, F. G. y Tamez Vargas, L. A. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 17(2) ,197-22

Martínez, N. (2015). Evaluación de los aprendizajes en la educación virtual: más allá de

la certeza objetiva. 47265027.pdf (core.ac.uk)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020) A framework to

guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. Disponible: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Quebecor World, Gráficas

Monte Albán. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020). Liderazgo escolar: aprendiendo en tiempos de crisis. Santiago de Chile.

Salgado García, Edgar (2015). La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado (Tesis de Doctorado). Universidad Católica de Costa Rica, San José, Costa Rica. Disponible en: <https://www.aacademica.org/edgar.salgado.garcia/2.pdf>

UNICEF. (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <file:///C:/Users/ASUS/Desktop/EDUCACI%C3%93N%20PANDEMIA/EVALUACI%C3%93N-PANDEMIA%201.pdf>

Vrasidas, C. (2000). *Constructivism versus objectivism: Implications for interaction, course design, and evaluation in distance education*. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6 (4), 339-362.

<https://unae.edu.py/ojs/index.php/saetauniversitaria>

CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA DEL BONO DEMOGRÁFICO DE LA ZONA URBANA DE LA CIUDAD DE CORONEL OVIDEO, AÑO 2019

Alejandra Raquel Recalde Gayoso¹

Universidad Nacional de Caaguazú – Paraguay

Hugo Alfredo Recalde²

Universidad Nacional de Caaguazú – Paraguay

Arnaldo Antonio Rojas Aquino³

Universidad Nacional de Caaguazú – Paraguay

Recibido: 15/11/2021

Aprobado: 27/12/2021

Resumen

Este trabajo describe la caracterización socioeconómica del bono demográfico de la zona urbana de la ciudad de Coronel Oviedo,

1 Economista; Facultad de Ciencias Económicas – FCE - de la Universidad Nacional de Caaguazú - UNCA. Correo: recaldealejandra97@gmail.com

2 Magister en Gestión de la Educación Superior. Facultad de Ciencias Económicas – FCE - de la Universidad Nacional de Caaguazú - UNCA. Miembro del Directorio y Comité Científico del Observatorio de Responsabilidad Social de América Latina y el Caribe-ORSALC. Correo: hugorecalde@unca.edu.py

3 Especialista en Didáctica Universitaria; Facultad de Ciencias Económicas – FCE - de la Universidad Nacional de Caaguazú - UNCA. Correo: arnaldor13@gmail.com

año 2019. El abordaje del tema se debe a que el actual bono demográfico del país debe ser impulsado para generar crecimiento y desarrollo económico. El objetivo de la investigación fue analizar la característica socioeconómica del bono demográfico de la zona urbana de la ciudad de Coronel Oviedo en el año 2019. El propósito ha sido conseguido con base en una investigación de enfoque cuantitativo, tipo descriptivo y no experimental, para lo cual se aplicó una encuesta estructurada con preguntas cerradas y abiertas, a una población de 781 jóvenes con edades comprendidas entre 18 y 28 años, tomando como muestra a 270 (doscientos setenta) personas dentro de ese margen de edad de la población económica activa (PEA). El resultado de la investigación comprueba que el bono demográfico se encuentra presente, de los cuales un 57% son mujeres y un 43% hombres, con un 80% que está en un nivel de educación superior o terciaria, con una condición socioeconómica favorable, ya que el 68% indica estar empleado, de los que un 70% trabajan en el sector privado, lo que demuestra que tienen una condición socioeconómica estable. Esto es favorable para el crecimiento económico de la ciudad.

Palabras clave: Crecimiento. Población. Socioeconómico. Demografía.

Abstract

This paper describes the socioeconomic characterization of the demographic dividend of urban area of the city of Coronel Oviedo, year 2019. The approach to the topic is due to the fact that the current demographic dividend of the country must be boosted to generate growth and economic development. The objective of the research was, to analyze the socioeconomic characteristic of the demographic dividend of urban area of the city of Coronel Oviedo in the year 2019. The purpose has been achieved based on a quantitative approach research, descriptive and non-experimental type, for which a structured survey with closed and open questions was applied, with a population of 781 young people aged between 18 and 28 years, taking as a sample 270 (two hundred and seventy) people within that age range of the economically active population (EAP). The result of the investigation proves that the demographic dividend is present, of which 57% are women and 43% are men, with 80% of them in a higher or tertiary education level, with a favorable socioeconomic condition since 68% indicate to be employed, of which 70% work in the private sector, which shows that they have a stable socioeconomic condition, which favors the economic growth of the city.

Keywords: Growth. Population. Socioeconomic. Demographic.

Introducción

Inicialmente el periodo de bono demográfico indica la fortaleza en materia de capital humano para un país. Serafini (2014) menciona que este es un momento fundamental para el desarrollo del país, pues permite poner los cimientos para acelerar el crecimiento económico, avanzar rápidamente en la reducción de la pobreza, las desigualdades y mejorar sustancialmente la calidad de vida de la población.

En el caso de Paraguay, el país presenta la urgencia de invertir en la juventud, asentada en las bases de igualdad de género, disminución de riesgos asociados a la salud y la generación de oportunidades de acceso a condiciones laborales dignas, con un modelo de desarrollo basado en actividades económicas que propicien la formalidad, calidad y remuneración digna.

Por tanto, es importante comenzar conceptualizando a que se refiere la población y el fenómeno bono demográfico, principal objeto de estudio, las variables socioeconómicas que lo describen y el crecimiento económico que genera su aprovechamiento.

En el aspecto de estudios sociales y económicos, según López & Gentile (2008) la población se refiere al entorno humano que debe ser el sujeto y el objeto del desarrollo social y económico de las comunidades.

Conocer las características y composición de esta son de vital importancia, ya que las variaciones en este indicador afectan la demanda de la sociedad y consecuentemente obliga a readecuar los servicios y políticas públicas.

En cuanto al bono demográfico, como indica UNFPA (2014), el dividendo demográfico es el potencial de crecimiento económico que puede producirse a consecuencia de los cambios que se registran en la estructura de edad de una población, sobre todo, cuando la proporción de la población en edad activa (de 15 a 64 años) es mayor que la población que no se encuentra en edad activa (de 14 años y menores o de 65 años y mayores).

De forma semejante, Pinto (2016) indica que el bono demográfico se refiere al crecimiento generado por cambios en la estructura por edad de la población de una país, es decir, es el crecimiento del producto de un país debido al crecimiento acelerado de la población en edad activa; por lo tanto, está asociado a la expansión extraordinaria de la fuerza de trabajo que resulta en cambios en la carga económica que tienen en promedio las

personas en edad productiva en relación con las personas dependientes.

En materia socioeconómica, la socioeconomía se encarga de argumentar lógicamente, con la referencia de hechos observables, la manera en que lo social influye en lo económico de manera importante. Indica Salas (1997) que lo corriente busca reconducir la ciencia económica al seno del contexto social y moral que la vio nacer, con una formulación rigurosa de los criterios de racionalidad o coherencia interna en vista de los fines que se persiguen: la justicia, la solidaridad y la felicidad globales, y no solamente la maximización de una utilidad llamada interés propio.

En un contexto estadístico-social, indican López y Gentile (2008) que:

La importancia de los indicadores socioeconómicos radica no solo en que son elementales para evaluar, dar seguimiento y predecir tendencias de la situación de la región o el municipio en lo referente a la cuestión económica, sino que también son necesarios para valorar el desempeño de cada uno de los programas de gobierno, encaminados a lograr el cumplimiento de las metas y objetivos fijados en las políticas públicas (p. 07).

Por tanto, es la necesidad de información social y económica la que lleva al estudio de las variables, en la búsqueda de construir un sistema de información que dé a conocer la evolución de la población en su conjunto. Según López & Gentile (2008) son las siguientes:

1. Hogares: en muchos lugares la limitada cobertura respecto del trabajo, la salud y la seguridad social, transforma a la familia en la única institución de protección social frente al desempleo, la enfermedad y otros eventos traumáticos.
2. Educación: es un derecho humano básico cuyo respeto está asociado a la calidad de vida de todas las personas. El verdadero impacto que genera la educación, se ve ejemplificada en el mercado laboral, teniendo en cuenta que individuos preparados tienden a obtener mejores niveles de ingreso y pueden acceder a una mejor calidad de vida.
3. Salud: la posibilidad de que gobiernos y organizaciones dispongan de datos actualizados accesibles sobre la situación de la salud en sus sociedades permite una optimización de los recursos y una adecuación de las decisiones que se toman en la materia.
4. Vivienda y Servicios Básicos: presentan un panorama general de las características de las viviendas y los servicios básicos con que cuentan

.....

sus residentes, las estadísticas de vivienda tienen una gran importancia, por su elevada incidencia social y económica.

5. Trabajo: se refiere a aquellas actividades humanas que tienen como objetivo la producción de bienes y servicios. A cambio de ese esfuerzo productivo, los trabajadores perciben remuneraciones, ya sea bajo la forma de ingresos netos (trabajadores independientes) o sueldos y salarios (trabajadores dependientes).

Se mencionan estas áreas temáticas, ya que según López & Gentile (2008) la mayor parte corresponden a algunas de las principales divisiones de las funciones de política asignadas comúnmente a ministerios o secretarías en los diferentes niveles de gobierno, lo que facilita la recopilación, lectura, interpretación y análisis de la información.

¿A qué se denomina crecimiento económico?

Indican Larraín & Sachs (2013) que el crecimiento económico es el aumento sostenido del producto en una economía. Usualmente se mide como el aumento del Producto Interno Bruto (PIB) real en un periodo de varios años o décadas.

Para Samuelson & Nordhaus (2010) existen cuatro pilares de crecimiento sostenible: los Recursos Humanos (Oferta de trabajo, educación, habilidades, disciplina y motivación); Recursos Naturales (Tierra, minerales, combustibles, calidad ambiental); Capital (Plantas, maquinaria, carreteras, propiedad intelectual); Avance tecnológico e innovación (Ciencia, Ingeniería, administración, talento empresarial).

El crecimiento económico se observa cuando los indicadores de producción, consumo de energía, de servicios, la capacidad de ahorro y otros factores que componen la renta de un país reflejan un aumento en la calidad de vida de la población.

Así pues, el objetivo de este estudio fue analizar la característica socioeconómica del bono demográfico de la zona urbana de la ciudad de Coronel Oviedo en el año 2019.

El estudio de las condiciones socioeconómicas de las personas en edad económicamente activa permite conocer la calidad de vida que llevan y, de la misma manera, ayudan a identificar el nivel de apoyo gubernamental recibido por medio de las políticas aplicadas, dado que la inversión en capital humano es una necesidad inminente para hacer frente a la problemática de aprovechamiento.

Materiales y Métodos

El trabajo posee un enfoque cuantitativo, descriptivo y no experimental (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014). Se describen los aspectos socioeconómicos del bono demográfico.

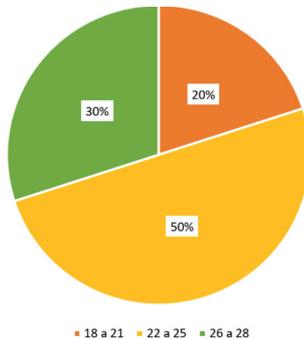
La población seleccionada estuvo determinada por 781 (setecientos ochenta y un) jóvenes del bono demográfico en las edades de 18 a 28 años según la encuesta aplicada en la zona de la ciudad de Coronel Oviedo por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú.

Se tomó una muestra representativa, el 35% de la población en estudio, es decir 270 (doscientos setenta) personas, con un margen de error es del 5% y un nivel de confiabilidad del 95%. Se utilizó una encuesta con preguntas abiertas y cerradas, elaborado ad hoc. Para delimitar la población y muestra del estudio, se utilizaron datos de la encuesta de matriz socioeconómica realizada por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Caaguazú, con la técnica de preguntas cerradas con posibilidades de selección múltiple. El análisis estadístico e interpretación de los datos obtenidos se procesaron a través de tablas de frecuencia y gráficos, utilizando el programa Microsoft Excel, con expresiones de frecuencias absolutas y relativas.

Resultados y Discusión

En lo que refiere a la determinación del bono demográfico en la zona urbana de la ciudad, se evidencia con los resultados obtenidos que dentro de la muestra estudiada prevalecen las personas de entre 22 a 25 años.

Ilustración 1 - ¿Cuántos años tiene?

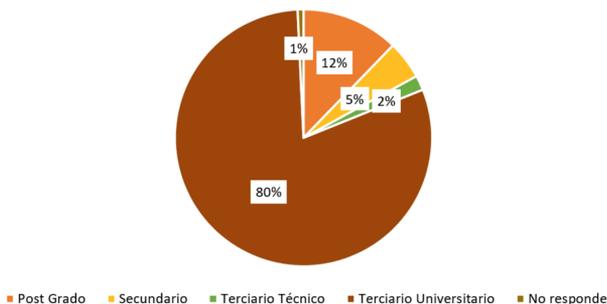


Fuente: Encuesta realizada a jóvenes del bono demográfico de la zona urbana de la ciudad de Coronel Oviedo.

En lo relacionado a la identificación de aspectos sociales y económicos del bono demográfico, se ha hecho énfasis principal a las variables socioeconómicas estudiadas en la revisión bibliográfica.

Inicialmente, a modo de conocer el nivel de formación educativa de la muestra, se consultó sobre el acceso a educación, para el cual se observa que existe una prevalencia de personas que se encuentran estudiando actualmente, donde el 76 % indicaron que cursan o cursaron en instituciones públicas y el 24 % en instituciones privadas.

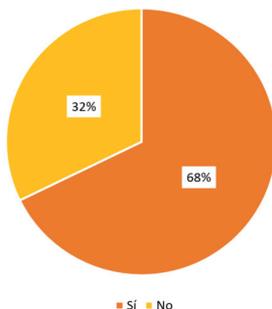
Ilustración 2- ¿Cuál es su nivel de formación?



Fuente: Encuesta realizada a jóvenes del bono demográfico de la zona urbana de la ciudad de Coronel Oviedo.

Indica un 12 % de los encuestados que se encuentra en un nivel de estudio de postgrado, el 80% se encuentra estudiando en el nivel terciario universitario; el 2 % indica que estudia en el nivel terciario técnico, el 5 % se encuentra cursando el nivel secundario, el 1 % no responde.

Ilustración 3- ¿Se encuentra trabajando actualmente?



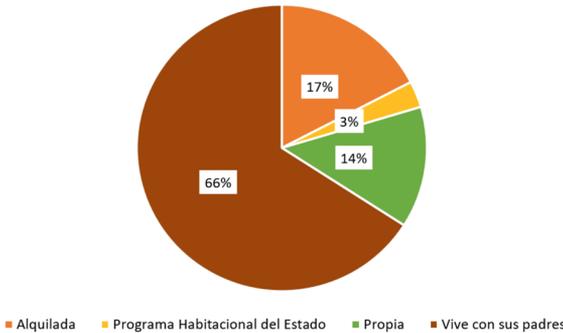
Fuente: Encuesta realizada a jóvenes del bono demográfico de la zona urbana de la ciudad de Coronel Oviedo.

En cuanto a la consulta sobre la condición de empleo de los encuestados, el 68 % se encuentra empleado, mientras que el 32 % se encuentra en situación de desempleo. Es decir, dentro de la muestra, prevalecen las personas que sí están empleadas. Indican los encuestados que se encuentran trabajando en un 50 % como trabajadores dependientes, siendo el 70 % funcionarios privados y el 30 % funcionarios públicos. El 28 % trabaja de manera independiente. Para los encuestados que se encuentran empleados en ambos casos, los datos arrojan un 22 %.

En cuanto a los ingresos, el 22% obtienen un ingreso mensual de hasta Gs. 500.000, el 17% perciben un ingreso de Gs. 500.001 a Gs. 1.000.000, el 16% obtienen un ingreso de Gs. 1.000.000 a Gs. 2.000.000, el 17 % obtienen un ingreso mensual de Salario Mínimo, mientras que el 19 % cuentan con un ingreso superior al Salario Mínimo. El 9% perciben un ingreso mayor a Gs. 5.000.000. El 73% de los empleados no cuentan con seguridad social.

Ahora bien, en cuanto a los desempleados, los encuestados indican en un 4 % que la remuneración ofrecida es insuficiente, el 41 % indica que no consigue empleo, así mismo, el 51 % no tiene tiempo porque se encuentra estudiando actualmente. Dentro del 4 % de la variable otros, se incluyen aspectos como algunas mujeres madres que cuidan de sus hijos. Al tener un ingreso nulo, el 72 % dependen de los ingresos familiares, específicamente de los padres.

Ilustración 4 – La vivienda donde vive actualmente es:

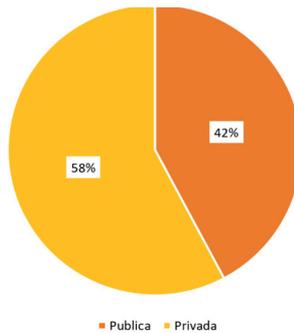


Fuente: Encuesta realizada a jóvenes del bono demográfico de la zona urbana de la ciudad de Coronel Oviedo.

Se realiza la consulta a modo de conocer la condición de vida de los

encuestados, a lo que el 17 % indica que habita en una vivienda alquilada, el 3 % indica que habita en viviendas de Programas Habitacionales del Estado, el 14 % habita en una vivienda propia. Así mismo, el 66 % indica que vive con sus padres. Se observa un mayor número de personas que habita en conjunto con sus padres. A modo de conocer las condiciones en las que habitan los encuestados en sus viviendas, se consulta sobre el nivel de acceso a servicios básicos. Indican que el 30 % accede a agua potable, así también el 30 % accede a servicios de electricidad, el 26 % indica que recibe los servicios de recolección de basura, continuando con un 9 % de acceso al desagüe cloacal y un 4 % en comunicación.

Ilustración 5 – ¿A qué tipo de servicios de Salud accede?



Fuente: Encuesta realizada a jóvenes del bono demográfico de la zona urbana de la ciudad de Coronel Oviedo.

Para tener conocimiento sobre otros servicios básicos se consulta a los encuestados a qué tipo de servicios de salud acceden e indican en un 58 % que reciben atención médica privada, mientras que el 42 % utiliza los servicios de salud pública.

Consideraciones finales

Se concluye que dentro de la muestra estudiada de jóvenes de entre 18 a 28 años de edad, un 50 % son personas de 22 a 25 años, en un 30 % las personas se encuentran en edades de 26 a 28 años, como así también el 20 % de los jóvenes se encuentra entre los 18 a 21 años. Con estos datos se señala que prevalecen los jóvenes de edades más productivas. En su mayoría son mujeres (un 57%) frente a un 43% de hombres, por lo que existe una prevalencia del género femenino.

Se indica que teniendo en cuenta la bibliografía estudiada acerca

de las variables socioeconómicas, en una primera instancia se comprueba que dentro del acceso a la educación el 98 % de los encuestados se encuentra estudiando, en su mayoría con el 76 % en una institución pública y el 23 % en una institución privada; teniendo en cuenta el nivel de la educación recibida por estos, se encuentran mayoritariamente con el 80 % en un nivel de educación superior o terciaria, asumiendo las edades estimadas en el párrafo anterior. De esta manera, se indica que el 45 % no accede a la educación por insuficiencia de ingresos.

Las condiciones de empleo son favorables, el 68 % indica estar empleado, con el 50 % realizando trabajos dependientes de terceros, que en un 70 % son funcionarios privados, existe de esta manera una prevalencia de personas empleadas ante el 32 % desempleado. En cuanto a ingresos, se destaca que todos los encuestados poseen niveles de ingresos de supervivencia, siendo una mayoría del 22 % los encuestados que perciben hasta Gs. 500.000 y lo acompaña el 19%, que percibe ingresos superiores al salario mínimo.

En cuanto a la calidad de vida y acceso a los servicios básicos, se ve en condiciones favorables. En cuanto a la vivienda, el 66 % indica que vive con sus padres y el 17 % en viviendas alquiladas, que cuentan con total acceso a los servicios de agua potable, electricidad, comunicación, recolección de basura y desagüe cloacal. Cierra esta área el acceso a la salud, donde el 58 % indica acceder a servicios de salud pública y 42 % servicios de salud privados. Con estos datos recabados se afirma que se han identificado los aspectos sociales fortalecidos y deficitarios del bono demográfico de la zona urbana de la ciudad.

Por todo lo expuesto se puede decir que el bono demográfico se encuentra presente y la ciudad cuenta con un potencial de jóvenes en edad de trabajar austero, con condiciones socioeconómicas en niveles ciertamente favorables.

Referencias

Larraín, F., & Sachs, J. (2013). *Macroeconomía en la Economía Global*. Santiago de Chile: Pearson.

López, M. T., & Gentile, N. (18-19 de septiembre de 2008). *Centro de Documentación - Nulan*. Obtenido de Facultad de Ciencias Económicas y Sociales: <http://nulan.mdp.edu.ar/1037/>

Pinto Aguirre, G. (2016). *El bono demográfico en América Latina: El efecto económico de los cambios en la estructura por edad de una población*.

.....
Población y Salud en Mesoamérica Vol. 13, No. 1, 1-18.

Salas, C. (1997). Perez Adán, José. *Socioeconomía. Papers 53 - Revista de Sociología*, 204-206.

Samuelson, P., & Nordhaus, W. (2010). *Economía 19º Edición con aplicaciones a Latinoamérica. México D. F. : McGraw-Hill.*

Serafini, V. (2014). *El Bono Demográfico y los desafíos para las Políticas Públicas. Economía y Sociedad*, 7,8,9.

UNFPA. (18 de Noviembre de 2014). *Fondo de Población de las Naciones Unidas . Obtenido de United Nati*

<https://unae.edu.py/ojs/index.php/saetauniversitaria>

LOS DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL MEDIO DE PARAGUAY Y LA ENSEÑANZA A DISTANCIA, DURANTE LA PANDEMIA COVID-19, EN EL AÑO 2020

César D. Rodas¹

Dirección General de Investigación Educativa del MEC - Paraguay

Fabrizio L. Flores²

Dirección General de Investigación Educativa del MEC - Paraguay

Fredesvinda T. Alfonso³

Dirección General de Investigación Educativa del MEC - Paraguay

Recibido: 29/11/2021

Aprobado: 28/12/2021

1 Magister, docente Investigador de la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), Paraguay. correo cesardavidrodas@mec.edu.py; cesardavidrodasgaray@gmail.com

2 Magister, docente investigador de la DGIE-MEC y de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción (UNA). Paraguay. correo fabriflores77@mec.gov.py; fabrizioflores@fil.una.py; fabriflores77@gmail.com

3 Licenciada, Jefa e investigadora de la Dirección de Investigación, de la DGIE-MEC, Paraguay. Docente universitaria de la Facultad de Filosofía-UNA. Correo: fredezami@mec.gov.py; fredezami@gmail.com

Resumen

El presente artículo refiere resultados de una investigación cuyo objetivo específico fue identificar las habilidades en TIC con que cuentan los docentes para la ejecución de la educación a distancia en contexto de pandemia por Covid 19, durante el año 2020. El estudio de diseño cuantitativo, exploratorio-descriptivo y de corte transversal, llevado a cabo por el equipo técnico de la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE), del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), aplicó una encuesta digital autoadministrada con un formulario Microsoft Forms, validada mediante juicio de expertos y con una prueba piloto, con una muestra intencional, seleccionada bajo criterio por conveniencia, que integró 672 docentes de 9 departamentos del país. Entre los principales hallazgos se puede mencionar que para el momento del trabajo investigativo la mayoría de los docentes contaban con una caracterización general de habilidades TIC de dominio básico con niveles diversos de profundización. También se destacan los indicios sobre el conocimiento significativo y nivel de uso frecuente con que contaban sobre la app WhatsApp y de la plataforma educativa oficial del MEC "Tu escuela en casa", así como de algunas estrategias didácticas de la educación a distancia entre los que se sitúan los trabajos individuales, los grupales, las videoconferencias y los videotutoriales.

Palabras claves: Educación a Distancia, COVID-19, Docencia, Habilidades TIC.

Abstract

This article refers to the results of an investigation whose specific objective was to identify the ICT skills that teachers have for the execution of distance education in the context of the Covid 19 pandemic, during the year 2020. The quantitative, exploratory design study -descriptive and cross-sectional, carried out by the technical team of the General Directorate of Educational Research (DGIE), of the Ministry of Education and Sciences (MEC), applied a self-administered digital survey with a Microsoft Forms form, validated by judgment of experts and with a pilot test, with an intentional sample,

selected under convenience criteria, which included 672 teachers from 9 departments of the country. Among the main findings, it can be mentioned that at the time of the investigative work, most of the teachers had a general characterization of basic domain ICT skills with various levels of depth. The indications about the significant knowledge and level of frequent use they had about the WhatsApp app and the official educational platform of the MEC "Your school at home" are also highlighted, as well as some didactic strategies of distance education among those who Individual work, group work, videoconferences and video tutorials are located.

Key words: Distance Education, COVID-19, Teaching, ICT Skills.

Introducción

El año lectivo del 2020 en Paraguay fue sorprendido por la pandemia del Covid-19, que al igual a otros países, se constituyó en una “situación sin precedentes que exige a todos los sistemas educativos respuestas inmediatas para implementar una educación a distancia” (MEC, 2020, p. 4).

El MEC hizo frente a los desafíos generados por la pandemia Covid-19 mediante la implementación paulatina de una serie de iniciativas de educación a distancia, utilizando Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), para asegurar la continuidad de los servicios educativos. Como ejemplos, están el Plan de Educación en Tiempos de Pandemia del MEC (2020) y el proyecto “Transición a la Educación Digital”, que contempla entre otras cosas la disposición de la plataforma educativa “Tu escuela en casa”, dirigidos a todas las instituciones de Educación Inicial, Educación Escolar Básica, Educación Escolar Indígena y Educación Media.

Estos esfuerzos del MEC se enmarcan en iniciativas similares a las desarrolladas en la región que implican una integración TIC en el marco de iniciativas de proyectos educativos en instituciones educativas, apoyando cambios en la organización escolar, la innovación y mejora de las prácticas educativas. Para ello, se apuesta al desarrollo de la capacitación docente en nuevas formas educativas mediadas por TIC, enfatizando la transformación de la pedagogía tradicional y promocionando el uso de TIC con enfoques de enseñanza constructivas centrados en estudiantes y el aprendizaje interactivo (Claro, 2010)

Las evidencias disponibles de investigaciones de evaluaciones de otras iniciativas similares de integración TIC en instituciones educativas, tanto internacionales como las del Paraguay, sobre sus efectos en el rendimiento escolar, cuentan con resultados no conclusivos y los logros académicos, por lo general, son dispares. También las evidencias reportan cambios en las prácticas de los docentes, fundamentalmente en el conocimiento sobre TIC (Elías, Misiego, Machado, Perazzo, y Díaz, 2014).

Por otro lado, las publicaciones disponibles sobre el nivel de formación de los docentes en el uso de TIC en el aula indican que, en la mayoría de casos, la formación aún es insuficiente. Por ejemplo, Hinostroza (2017) señala que en general muchos docentes utilizan las tecnologías con poca frecuencia y variada, su uso está poco vinculados a la enseñanza y aprendizaje, afectando más el uso en áreas administrativas: planificar las clases, buscar información y preparar tareas para estudiantes. Se observa

que esta formación recibida por docentes se ha centrado más en el conocimiento de las TIC, por ejemplo, el uso de computadoras, y no tanto en su uso pedagógico. En la misma publicación, se informa que las TIC que los docentes utilizaban con mayor frecuencia en el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) son: los correos electrónicos, las plataformas virtuales, herramientas digitales para presentaciones (Power Point y vídeos) y de intercambio de archivos (Hinostroza, 2017).

En tiempos de pandemia por Covid-19, el uso de recursos TIC por docentes ha sufrido una mayor complejidad, entre otras cosas por la urgencia de dar continuidad a la educación en un contexto de actividades presenciales suspendidas y con distanciamiento social. Así, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) ha observado que

la mayoría del magisterio no solo ha debido replanificar y adaptar los procesos educativos, lo que incluye ajustes de metodología, reorganización curricular, diseño de materiales y diversificación de los medios, formatos y plataformas de trabajo, entre otros aspectos, sino que también ha debido colaborar en actividades orientadas a asegurar condiciones de seguridad material de las y los estudiantes y sus familias, como la distribución de alimentos, productos sanitarios y materiales escolares, entre otros (CEPAL, 2020, p. 10).

Paraguay, al igual que otros países de la región, ha enfrentado el cambio de la educación presencial a la virtual en condiciones de cierta precariedad (Brítez, 2020). A nivel de docentes se ha reportado que la pandemia obligó a docentes a realizar esfuerzos de cambios importantes. Elías, Bareiro, Walder y Paradedá (2021) explican que

el trabajo docente en un momento tan complejo como ha sido el primer año de la pandemia, fenómeno que implicó un cambio radical de la dinámica laboral, obligó a las y los educadores a utilizar recursos y conocimientos que no formaban parte de sus experiencias formativas y laborales previas para adaptarse a las nuevas condiciones (p. 334).

A lo anterior, hay que añadir complejidades ya existentes previas al inicio de la pandemia, referidas a los problemas que enfrentan las políticas de integración de las TIC en las instituciones educativas. Entre otras, se destacan las principales barreras de las estas, como la persistencia de modelos de educación tradicional, los altos costos económicos que implican el acceso y mantenimiento de recursos tecnológicos e internet, los

costos derivados a la obsolescencia tecnológica y las dificultades de contar en las instituciones educativas de apoyo técnico (Claro, 2010).

Los servicios educativos son facilitados por el uso de las TIC y pueden facilitar la organización de estos, los cuales pueden adoptar variadas modalidades como la presencial, a distancia o virtual y mixta.

Mientras que la educación presencial se realiza en presencia física (cara a cara) de docentes y estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, la educación a distancia se caracteriza por el desarrollo de las actividades de aula, donde docentes y estudiantes no se encuentran en el mismo lugar y tiempo, pero sí se vinculan mediados por las tecnologías (García, 1999).

La educación a distancia adopta una variedad que es:

- La educación a distancia por correspondencia (correo postal).
- La educación a distancia basada en la telecomunicación (apoyada en la radio y la TV).
- La telemática o educación virtual (en línea) apoyada en internet y otros medios digitalizados entablando comunicación en el mismo tiempo (sincrónico), diferente (asincrónico) o mixta.
- La educación a distancia mixta o combinada, modalidad en la que convergen entornos físicos y virtuales (Turpo, 2013).

Se conoce como TIC al conjunto herramientas digitales integradas de la comunicación y la informática que

se basan en un soporte digital y tienen características comunes como la programabilidad y la reducción de la texto o información a bits, esto es, unidades uniformes que pueden contener sonido, imágenes en una combinación de registros inédita en la historia humana (Dussel, 2012, p. 2).

Así pues, las TIC pueden ser aliadas del docente al facilitar que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se puedan acceder, almacenar y transmitir informaciones y conocimientos y realizar estas operaciones con mayor eficiencia y eficacia.

Además, las TIC pueden favorecer los aprendizajes académicos de estudiantes y cambios en las prácticas de los docentes. Es por ello que muchos son los estudios que buscan aportar evidencias empíricas que

permitan comprender cómo es el aporte de estas herramientas en los aprendizajes y cambios referidos.

Según García (2007, citado en Quijada, 2014) el uso de las TIC permite realizar las gestiones vinculadas a las actividades educativas como favorecer la comunicación, gestión de recursos digitales de apoyo al proceso de aprendizaje y gestionar los datos de participantes y sus procesos formativos. También, su uso favorece el aprendizaje académico, específicamente las habilidades TIC, centrales para un aprendizaje significativo en estudiantes del nivel medio, consistentes en la aplicación de TIC en el planteo de problemas de la vida cotidiana y la búsqueda de soluciones a estos, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo y la formación en ciudadanía (UNESCO, 2019). Por lo tanto, para estas características educativas señaladas se requiere de docentes formados en TIC, que logren un uso eficiente y eficaz para mejorar la comunicación, la organización y participación en procesos de enseñanza aprendizaje, la disponibilidad de recursos tecnológicos, la mejora de la calidad de la enseñanza, la autonomía en la formación, la investigación y el trabajo en equipo (García, 1990). Además, las TIC pueden constituirse en herramientas fundamentales en la instalación y fortalecimiento de comunidades de aprendizajes entre docentes, a fin de favorecer redes de formación y autoformación, el intercambio de experiencias y la innovación de las prácticas profesionales (UNESCO, 2019; Prendes, 2010).

Según la UNESCO (2019) el uso adecuado de las TIC puede mejorar varios aspectos de la práctica de los docentes, específicamente en la mejora de la comprensión de la importancia de las TIC en educación, la pedagogía, la educación por competencias, la gestión administrativa vinculadas al aula y la integración curricular de las TIC.

La formación en TIC de docentes, al realizarlas desde enfoques por competencias, debería de considerar la adquisición y desarrollo de variadas habilidades. Según Alarcón, Álvarez y Maldonado (2013), estas habilidades son habilidades tecnológicas, que incorporan, entre otros aspectos, el desarrollo del conocimiento sobre TIC, sus partes y funciones (software y hardware), vinculados a su uso eficiente a fin de facilitar aprendizajes. Por su parte Durán, Gutiérrez y Prendes (2016) señalan la importancia de las habilidades desde una concepción integral para favorecer la integración de las TIC en la educación, dando importancia a las actitudes y los valores de docentes. Los mismos autores, siguiendo estas consideraciones, definen las competencias como el "conjunto de valores, creencias, conocimientos, capacidades y actitudes para utilizar adecuadamente las tecnologías,

incluyendo tanto los ordenadores como los diferentes programas e Internet, que permiten y posibilitan la búsqueda, el acceso, la organización y la utilización de la información con el fin de construir conocimiento” (p. 98).

Las competencias, como integración de habilidades, pueden desarrollarse desde habilidades más básicas hasta las más avanzadas. Una clasificación de habilidades realizada por la Unesco (2019) considera estas en tres niveles: el primer nivel de adquisición de conocimientos, sobre la importancia de las TIC en educación y aprender a incorporarlas en su trabajo; el segundo nivel de profundización de conocimientos. En este nivel los docentes son capaces de crear entornos virtuales de aprendizajes; el tercero se refiere al nivel de creación de conocimientos, en que las habilidades de docentes se enfocan fundamentalmente en:

construir comunidades del conocimiento y utilizar herramientas digitales para promover el aprendizaje permanente; liderar la elaboración de una estrategia tecnológica para la escuela, para convertirla en una organización que aprende permanentemente; y desarrollar, experimentar, formar, innovar y compartir prácticas óptimas de forma continua, para determinar de qué manera la tecnología puede prestar los mejores servicios a la escuela (UNESCO, 2019, p. 7).

Otra clasificación similar de las habilidades TIC en niveles realizada por Durán, Gutiérrez y Prendes (2016) considera los dominios básico, medio y experto, con niveles de profundización en cada uno, que son: básico, profundización y creación. El dominio básico, caracterizado por la adquisición de habilidades, es aún incipiente para los usuarios, con habilidades elementales. En sus niveles de profundización van desde el uso elemental de TIC hasta la adaptación de las herramientas ya existentes. El dominio medio, en este nivel significa que las habilidades son más desarrolladas y profundizadas de modo significativo, logradas por la experiencia acumulada en el uso de las TIC y los procesos de evaluación. El nivel más avanzado en este dominio se relaciona con las posibilidades de adaptación y creación de recursos digitales y entornos virtuales de aprendizaje según las necesidades. Por último, el dominio experto, integrando las habilidades de los dominios anteriores incorpora habilidades referidas a la evaluación crítica de las herramientas digitales y su práctica como docente en la integración de las TIC en educación.

Los dominios y su nivel de profundización se pueden apreciar en la

Tabla 1

Tabla 1. Niveles e indicadores de las habilidades TIC

Niveles de dominio	Niveles de habilidades		
	Adquisición inicial o básica	De desarrollo o profundización	Creación
Básico o inicial	<p>Domínio básico de conceptos y recursos digitales disponibles (procesadores de texto, presentaciones, planillas de cálculo)</p>	<p>Mayor experiencia en el uso de recursos</p>	<p>Explora, adapta, aplica y crea, de modo incipiente de recursos TIC en educación</p>
Medio	<p>Adquisición de habilidades para diseñar, implementar y evaluar acciones con TIC</p>	<p>Experiencia acumulada en el diseño, implementación y evaluación de las TIC</p>	<p>Experiencia acumulada en la creación de ambientes digitales, recursos y estrategias de enseñanza-aprendizaje</p>
Experto o transformador	<p>Análisis reflexiva y crítica de las acciones realizadas con TIC de modo incipiente</p>	<p>Experiencia acumulada en acciones de reflexión sobre prácticas sobre acciones utilizando TIC</p>	<p>Uso eficiente y eficaz de las creaciones TIC desarrolladas</p>

Otro aspecto del desarrollo de habilidades TIC de los docentes son las habilidades didácticas, que permitan los logros de los objetivos académicos. Estas habilidades deberían de permitir la organización, implementación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizajes significativos, la aplicación de estrategias metodológicas (métodos y técnicas) y el uso de recursos digitales y no digitales.

Entonces, las habilidades didácticas de docentes deben considerar la planificación didáctica, la toma de decisiones pertinentes sobre los recursos y las actividades académicas a ser desarrolladas.

Una clasificación de las estrategias didácticas, dependiendo de las formas de agrupamiento de estudiantes, aglutina las estrategias en estrategias colectivas, colaborativas, individuales y personalizadas. Las colectivas involucran a todo el grupo clase, las colaborativas o grupales son estrategias de formación de pequeños grupos de estudio, aprovechando la potencialidad de las estrategias en la formación a partir del aprendizaje mutuo y el trabajo en equipo; las individuales son estrategias de actividades académicas en solitario; y las estrategias personalizadas son aquellas estrategias que consideran en la organización de las actividades académicas las necesidades específicas de cada estudiante (Sánchez, 2013).

En cuanto a las técnicas de uso didáctico existen una variedad importante, desde las clásicas como las exposiciones magistrales, las lecturas guiadas y los seminarios, hasta las más dinámicas, que incluyen la participación constructiva de los estudiantes, entre las cuales se encuentran los juegos de roles, simulaciones, resolución de problemas, estudio de casos, la investigación, mesa redonda, debates, ensayos, ejercitatorios y otros (Sánchez, 2013).

Por consiguiente, desde de la Dirección General de Investigación Educativa, nos hemos propuesto responder la pregunta ¿Cuáles son las habilidades TIC en la gestión de la educación a distancia (ED) de docente en el Nivel Medio, en instituciones educativas del sector oficial durante la pandemia del covid-19, de nueve departamentos del Paraguay, en el año 2020?

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, de alcance exploratorio, con un diseño de estudio de campo, de corte transversal, ya que se levantó datos de docentes durante el segundo semestre del año 2020.

La técnica empleada fue la encuesta, con un cuestionario digital autoadministrado de preguntas cerradas y abiertas mixtas sobre la opinión de la población participante.

Las variables correspondientes al estudio fueron: a) nivel de conocimiento y frecuencia de uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, b) nivel de conocimiento y frecuencia de uso de estrategias didácticas de la educación virtual, c) las necesidades de formación de docentes para la educación virtual mediada por TIC.

Para validar del instrumento, se realizó una prueba piloto con 43

docentes de Educación Media.

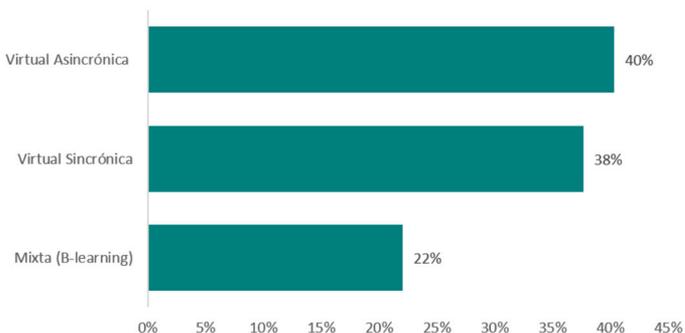
La población seleccionada fue 1022 docentes del nivel medio de instituciones educativas del sector público en 9 departamentos geográficos de Paraguay. La distribución de la población por zona fue: Amambay (92), Alto Paraná (140), Caaguazú (97), Concepción (88), Guairá (149), Itapúa (127), Misiones (123), Ñeembucú (99), Paraguari (107). Se llegó a una muestra de 672 docentes de los departamentos señalados.

Resultados

En relación con las características de la muestra, esta estaba conformada por 672 docentes, con predominancia de mujeres (69 %), con edades comprendidas entre 31 y 50 años (82 %). Con referencia a la antigüedad en el cargo de docentes, mayoritariamente tiene una experiencia de 16 a 20 años (25%).

Ante la suspensión de actividades presenciales en las instituciones educativas del nivel medio, a raíz de la pandemia por Covid-19, los docentes consultados consideraron que la migración a modalidades de educación a distancia fue, para la mayoría, la educación basada en una modalidad virtual asincrónica (40%), seguida de la modalidad sincrónica (38%). Solo el 22% de los consultados afirmaron basarse la modalidad a distancia en forma mixta.

Ilustración 1: Modalidad de servicio educativo aplicado en su institución educativa según docentes

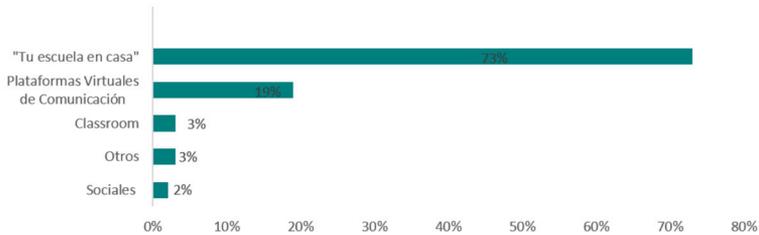


Nota: elaboración propia a partir de encuesta aplicada a docentes: n=672.

La plataforma educativa utilizada con mayor frecuencia por

los docentes consultados fue la plataforma oficial del MEC “Tu escuela en casa” (73%), mientras que el 19% señaló utilizar como plataforma educativa con mayor frecuencia un conjunto de herramientas digitales de la comunicación, agrupadas en la denominación Plataformas Virtuales de Comunicación (Teams, Zoom y Otros). Un pequeño porcentaje de los consultados afirmó utilizar Classroom (3%).

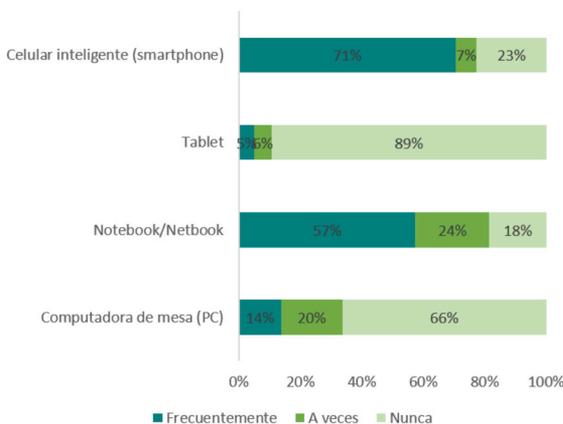
Ilustración 2: Frecuencia de uso de plataformas educativas



Nota: elaboración propia a partir de encuesta aplicada a docentes: n=672.

Entre los equipos utilizados mayoritariamente por docentes en los procesos de educación a distancia se encuentran el celular inteligente (71%) y la Notebook (57%). El 89% afirmó nunca utilizar la Tablet, mientras que el 66% declaró lo mismo sobre el PC.

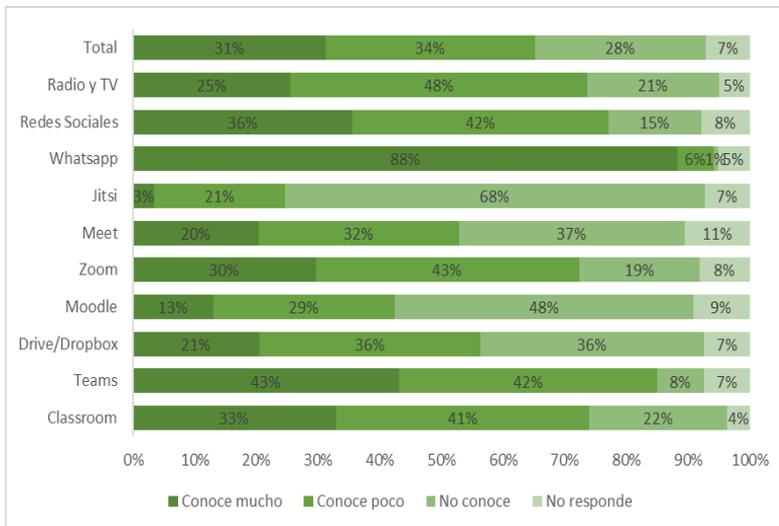
Ilustración 3: Frecuencia de utilización de dispositivos en la educación a distancia por los docentes.



Nota: elaboración propia a partir de encuesta aplicada a docentes: n=672

Consultados sobre el nivel de conocimiento con que contaban para la realización de las actividades de enseñanza y aprendizaje durante la educación a distancia, se observó que existe una cierta diversidad de niveles de conocimientos declarados según cada herramienta TIC aplicada. Mientras que al menos el 10% de los docentes declaró no conocer nada sobre las TIC, el 88% afirmó conocer mucho WhatsApp. Otras TIC declaradas como de mucho conocimiento son: Redes sociales (Facebook) (36%), Classroom (33%), Zoom (30%) y Teams (43%). Otro grupo de docentes declaró conocer poco algunas TIC, donde se destacan Radio y TV (48%), Classroom (41%), Meet (32%), Zoom (43%).

Ilustración 4: Nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre las TIC



Nota: elaboración propia a partir de encuesta aplicada a docentes: n=672.

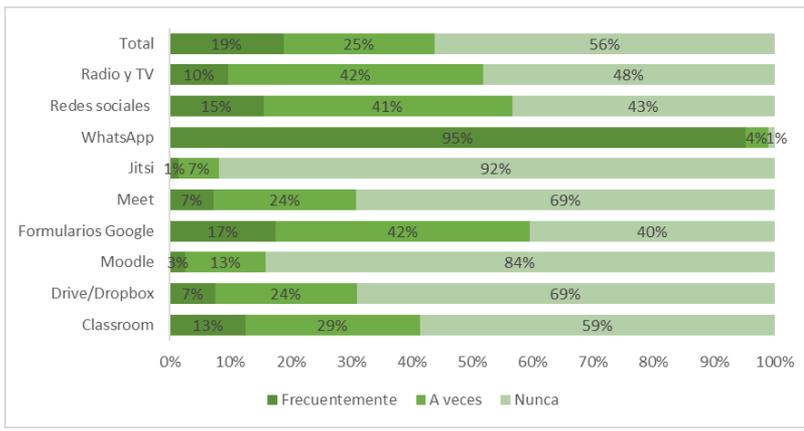
Consultados sobre la frecuencia de uso de los recursos TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia, los docentes señalaron que usaron de modo frecuente los siguientes recursos: WhatsApp (95%), los formularios digitales (Google) (17%), Redes Sociales

(Facebook) (15%), Classroom (13%) y Radio y TV (10%). También se señaló recursos utilizados "a veces" a la Radio y TV (42%), los Formularios (42%), Redes Sociales (41%) y el Classroom (29%). Entre los declarados como nunca utilizados se encuentran Jitsi (plataforma de videoconferencia, versión libre) (92%), Moodle (84%), Drive y Dropbox (69%), Meet (69%), la Radio y TV (48%).

Como se podrá apreciar alrededor de la mitad de los docentes no utiliza nunca algunos de los recursos TIC. También es baja la cantidad que declara utilizar TIC tanto de modo frecuente o a veces. Considerando los datos podemos observar que solo el WhatsApp es utilizado con mucha frecuencia por casi la totalidad de los docentes.

También se observa que existen indicios de la poca variedad de uso de recursos digitales y estrategias didácticas, por lo que la necesidad de mejorar la formación a fin de elevar la calidad de los servicios de educación a distancia se impone con urgencia.

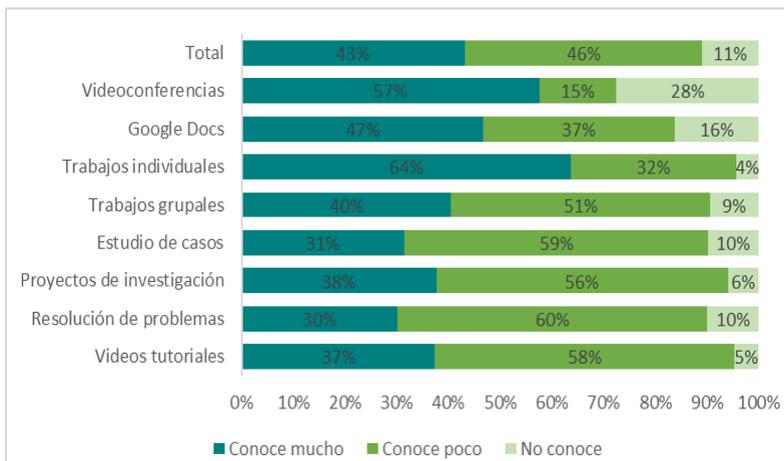
Ilustración 5: Frecuencia de utilización de TIC en el desarrollo de las clases en la educación a distancia.



Nota: elaboración propia a partir de encuesta aplicada a docentes: n=672.

Al indagar sobre el nivel de conocimiento con que cuentan los docentes durante la educación a distancia de las estrategias didácticas para esta modalidad educativa, señalaron que conocían muchos trabajos individuales (64%), videoconferencias (57%), trabajos grupales (40%), videos tutoriales (37%). Entre las estrategias que se conocían poco se señaló por el 58% de docentes los videos tutoriales. Otros recursos poco conocidos son la resolución de problemas (60%), los proyectos de investigación (56%) y el estudio de casos (59%). Por lo que se puede observar la mayoría de los docentes tienen un nivel de conocimiento bajo sobre estas y se necesitaría más formación, así como la promoción de su implementación en la educación a distancia a fin de mejorar la formación de docentes, especialmente de aquellos que declararon no conocer.

Ilustración 6: Nivel de conocimiento sobre estrategias didácticas de la ED por docentes



Nota: elaboración propia a partir de encuesta aplicada a docentes: n=672

Sobre el uso de estrategias didácticas que realizan en las clases de educación a distancia, el 66% de los docentes declaró utilizar frecuentemente los proyectos de investigación, el 60% estrategias de trabajos grupales. Entre las estrategias que solo se utilizan a veces se destacan los trabajos

individuales (66%) y los videos tutoriales (35%), mientras que el 36% de los consultados declaró no utilizar las videoconferencias, el 29% no utiliza recursos de repositorios digitales y de trabajo en línea (Google Docs, Drive y otros). Estos datos develan que los docentes han adoptado estrategias didácticas de la educación a distancia virtual, sin embargo, el nivel de variedad de recursos sigue siendo bajo.

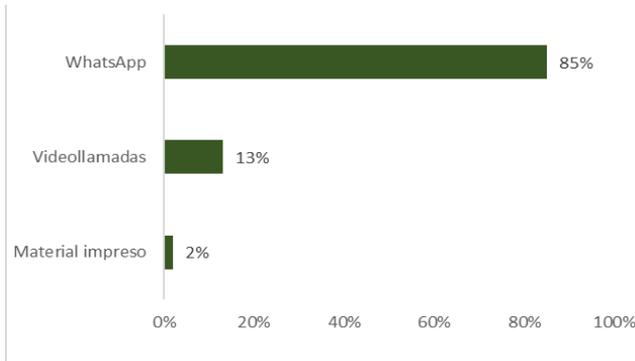
Ilustración 7: Frecuencia de utilización de las estrategias TIC en la ED por los docentes.



Nota: elaboración propia a partir de encuesta aplicada a docentes: n=672.

Sobre la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación virtual señalada por los docentes, el 85% declaró realizarla vía WhatsApp, el 13% por videollamadas y el 2% a partir de materiales impresos.

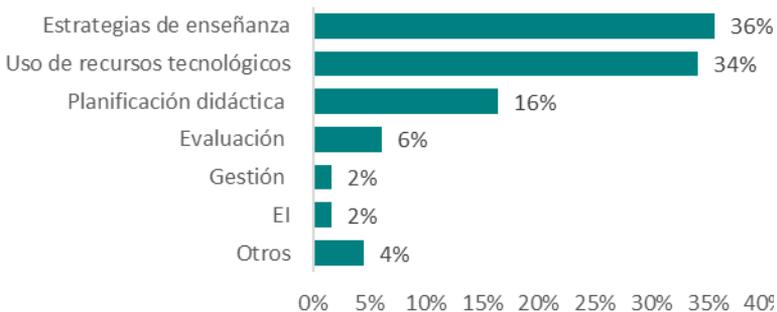
Ilustración 8. Formas en que los docentes evalúan los procesos de aprendizajes. Elaborado a partir de encuestas (docentes, n=672).



Nota: elaboración propia a partir de encuesta aplicada a docentes: n=672.

Para sondear sobre las necesidades de temas vinculados a la educación a distancia necesarios para la formación de los docentes, se incluyó una pregunta abierta. Los resultados indican que el 36% consideró que debe priorizarse el tema de estrategias de enseñanza, el 34% el uso de recursos tecnológicos, el 16% planificación didáctica y el 6% la evaluación.

Ilustración 9: Temas prioritarios vinculados a la ED declarados por docentes como necesarios para su formación.



Nota: elaboración propia a partir de encuesta aplicada a docentes: n=672.

Discusión

Los hallazgos indican que la mayoría de los docentes de la educación media consultados, en el contexto de educación a distancia, desarrolló las actividades de educación virtual utilizando plataforma digital educativa, específicamente la oficial "Tu escuela en casa" (73%). El uso de plataformas digitales como herramienta de educación a distancia también se ha reportado en otras investigaciones tomando en cuenta las actividades educativas en contexto de pandemia por Covid-19, específicamente García y García (2021), quienes recopilaron que la mayoría de los docentes de una población de 108 docentes estudiados utilizó plataformas educativas, con predominio de la plataforma Classroom. En cambio, en la presente investigación se ha reportado un uso marginal (declarado solo el 2% de los docentes consultados). Sin embargo difiere de los resultados encontrados en un grupo de docentes (79) de la Educación Escolar Básica que indica en uso minoritario de la plataforma oficial del MEC (Armando, González y Paredes (s/f.).

El conocimiento y frecuencia de uso en los procesos de enseñanza y evaluación de actividades académicas de la app WhatsApp es significativo en casi la totalidad de los docentes de la educación media involucrados en el estudio, resultados coincidentes en otros estudios que también indican un uso mayoritario y frecuente por docentes de educación primaria y secundaria de México durante la pandemia por covid 19 (Fernández, Domínguez, y Martínez, 2020) y de docentes en Paraguay reportado por otra investigación realizada por Armando, González y Paredes (s/f.) que indica su uso en la comunicación utilizando mensajerías por el 87% de una muestra de 79 docentes de Educación Escolar Básica estudiados.

El nivel de conocimiento sobre TIC y estrategias didácticas de los docentes de la población estudiada cuenta con características de niveles insuficientes para un desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje eficaz en la educación virtual, situación que se observa con relación a los diferentes recursos TIC y estrategias didácticas consultados, ya que alrededor de la mitad de los docentes consultados (en general, menos del 40%) declaran conocer mucho y usar frecuentemente recursos TIC y estrategias didácticas consultadas. Sin embargo, la situación cambia al referirse a los datos sobre el nivel y uso de WhatsApp, declarado conocido y utilizado por casi la totalidad de los docentes consultados.

Tanto el uso de celular inteligente como la app WhatsApp han sido los recursos mayoritariamente declarados como conocidos y utilizados (Uso del teléfono inteligente por el 71% de los docentes, mientras que

sobre WhatsApp el 88 % declaró conocer mucho y el 95% declaró utilizarla frecuentemente). Estos resultados son correspondientes con otro hallazgo de un estudio representativo que reportó que

el 91,8% de las escuelas de 1.º y 2.º ciclo de la EEB urbanas, y el 76,6% rurales, cuentan con docentes que manifestaron interactuar diariamente con sus estudiantes por WhatsApp, los porcentajes de instituciones del 3.º ciclo de EEB y EM cuyos docentes informaron lo mismo son mayores, 94,1% urbanas y 89,9% rurales. En tal sentido, es posible afirmar que el celular fue el dispositivo más utilizado para acompañar las actividades educativas durante las clases a distancia en el año lectivo 2020 (Báez, et al., 2021, p. 65).

En general, las características de alrededor de la mitad de los docentes consultados declaran niveles de conocimiento y uso de TIC y recursos didácticos son insuficientes para una educación a distancia de calidad. Estos resultados son consistentes con resultados de otros estudios. Entre estos, se encuentra el estudio de las condiciones de implementación de estrategias educativas en tiempo de pandemia en Paraguay, a partir de un análisis documental realizado por Sanabria y Velázquez (2020). En dicho estudio se observó que la implementación de la educación a distancia en tiempos de pandemia en el Paraguay se dio con limitaciones tecnológicas y de formación docentes.

Tal parece, los problemas formativos de docentes en tiempo de pandemia no han sido atendido con eficacia, como lo reportó un estudio sobre una población de docentes del sector oficial de la Educación Escolar Básica y Educación Media del Paraguay, sus hallazgos. El estudio indica problemas en la participación en eventos formativos para docentes y directores en tiempo de pandemia por Covid-19, explícitamente el informe refiere que:

el porcentaje de instituciones de todos los niveles, cuyos directores y docentes no participaron en ninguna experiencia de formación en uso de las TIC en los últimos 12 meses, es relativamente alto (40,1% y 35,6% para directores y 45,5% y 41,9% para docentes de 1º y 2º ciclo de la EEB y 3º ciclo de la EEB y la EM, respectivamente) (Báez, et al., p. 109).

Para mejorar cualitativamente la formación y desempeño laboral de los docentes, en el marco de la integración de las TIC en las aulas, tanto en los aspectos administrativos como pedagógicos, se tiene que considerar la experiencia acumulada en la región latinoamericana. Al respecto,

Elías (2012) enfatiza que los aprendizajes acumulados, según refieren las evaluaciones e investigaciones sobre políticas educativas, indican la importancia de tener en cuenta la docencia y su formación al momento de la definición de las políticas TIC, considerando que

los docentes deben apropiarse de la tecnología y utilizarla adecuadamente para el desarrollo de los contenidos curriculares, de lo contrario, el instrumento informático, por sí solo, no produce los cambios deseados [en el aprendizaje]. Los estudios indican que la capacitación docente ha sido inadecuada y los educadores no logran las capacidades necesarias para diseñar e implementar nuevos entornos educativos (p. 22)

En las estrategias formativas dirigidas a docentes, deben considerarse que tienen mayores dificultades para integrar las TIC en sus actividades de aula, como pareciera ser el caso de grupo importante de docentes involucrados en la presente investigación (10% de los docentes consultados declaró no utilizar TIC en sus clases), lo que podría deberse a una serie de dificultades originadas por, entre otras cosas, una formación deficiente, los altos costos de adquisición de recursos tecnológicos e internet y la falta de experiencias en la educación virtual, señaladas por estudios sobre las políticas de integración de TIC (Claro, 2010; Elías, Bareiro, Walder y Paradedda, 2021). Faltaría realizar otras investigaciones de mayor profundidad para comprender mejor las condiciones en que operó la educación a distancia en contexto de pandemia a cargo de este grupo de docentes, además de las condiciones formativas y de materiales con que cuentan tanto de docentes como de los estudiantes.

Conclusiones

La investigación, al estudiar las características de las habilidades TIC de docentes de educación media a distancia de algunos departamentos del país, consideró como variables el nivel de conocimiento, uso de TIC y recursos didácticos.

Los involucrados en el estudio declararon desarrollar la educación a distancia mayoritariamente con el apoyo de teléfono inteligente (71%) seguido de las notebook/netbook (57%). La comunicación desarrollada fue asincrónica (40%) y sincrónica (38%). La gran mayoría de los consultados afirmó utilizar con mayor frecuencia la plataforma oficial "Tu escuela en casa" (73%) y la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje

realizar a través de WhatsApp (85%). Una cantidad significativa de docentes declaró no utilizar TIC (10%).

En el momento de la realización del estudio, los docentes consultados declararon poseer un amplio conocimiento y un uso frecuente de la app WhatsApp (88% y 95%, respectivamente). En cuanto a recursos didácticos, se destacan el conocimiento sobre las estrategias de trabajos individuales (64%) y las videoconferencias (57%), siendo las estrategias de uso más frecuentes por la mayoría de los docentes los proyectos de investigación (66%) y los trabajos grupales (60%).

Entre las necesidades formativas declaradas como prioritarias por los docentes consultados, se destacaron las estrategias de enseñanza (36%), el uso de recursos tecnológicos (34%) y la planificación didáctica (16%).

Para analizar las habilidades TIC de docentes definidos para la presente investigación, se consideró la propuesta de Durán, Gutiérrez y Prendes (2016), quienes definen las habilidades según sus niveles dominios y de profundidad. Los dominios corresponden a tres: básico, medio y experto. Cada uno de los dominios cuentan con niveles de profundidad: inicial o básica, de desarrollo o profundización y creación. Teniendo estas consideraciones teóricas, se observó los conocimientos y frecuencia de uso de recursos TIC y estrategias didácticas declarados por los docentes involucrados en la investigación.

Como conclusión se puede expresar que la mayoría de los docentes involucrados en el presente estudio dan indicios de habilidades TIC con características del nivel de dominio básico, debido a que refieren a elementos que hacen suponer el nivel de conocimiento básico y un uso generalizado de recursos TIC y estrategias didácticas de la educación a distancia que parecieran ser aún incipientes.

Esta característica de habilidades de docentes pareciera variar, pero manteniéndose en el dominio básico, hacia habilidades de desarrollo al referirse a la app WhatsApp, ya que los datos indican mayor conocimiento y experiencia sobre esta.

Para avanzar a niveles de habilidades superiores en TIC (dominio de experto y de niveles de creación) se requerirá implementar iniciativas sostenibles de formación docente orientadas a la promoción del uso pedagógico de las TIC y la adopción de estrategias didácticas en el aula de la educación a distancia, a fin de favorecer una integración efectiva de las TIC en la Educación Media.

Se recomienda realizar innovaciones en las políticas de formación en servicio de docentes sobre TIC, apuntando el fortalecimiento de la mejora del conocimiento sobre TIC y la aplicación con finalidades pedagógicas.

Se debe ampliar la variedad de TIC y de estrategias didácticas aplicadas a la educación virtual en las instituciones educativas del nivel medio, que permitan mejorar las experiencias de aprendizajes de estudiantes para aprovechar mejor los recursos de internet, plataformas educativas y otros recursos TIC disponibles para la formación docente, que permitan “repensar la configuración de espacios y tiempos escolares, favorecer el trabajo colaborativo entre docentes, definir modelos de enseñanza mediada por las TIC” (Báez, et al., 2021, p. 109)

También, fortalecer la calidad de uso de las TIC y las estrategias didácticas de la educación virtual por docentes del nivel medio a partir de un sistema de acompañamiento y asesoramiento pedagógico de aula, basado en las características y necesidades de docentes y estudiantes en el marco de la ED.

Además, favorecer y fortalecer espacios virtuales de colaboración y autoformación entre docentes como comunidades de aprendizaje sobre TIC y estrategias didácticas de la educación virtual, espacios que podrían favorecer actividades de interacción con fines de ampliación de conocimientos, habilidades y actitudes positivas hacia las TIC.

En esa línea, mejorar la disponibilidad de repositorios digitales para las instituciones de Educación Media, con temáticas de experiencias pedagógicas, la innovación y experimentación didáctica referidas a la educación virtual mediadas por TIC, específicamente el uso didáctico de las TIC y la adopción de estrategias didácticas de la educación virtual.

Finalmente, promover investigaciones que permitan una mayor comprensión en que opera la educación a distancia mediada por TIC, específicamente las características de la formación docente inicial y continua, las características de las actividades de los procesos de enseñanza y aprendizaje y características de los recursos digitales de apoyo académico.

Referencias

Alarcón, P., Álvarez, X. H., y Maldonado, D. (2013). Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje. Enlaces, Centro de Educación y Tecnología. Obtenido de http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/CHILE_Matriz_Habilidades_TIC_para_el_Aprendizaje.pdf

Armando, G.; González, G. y Paredes, J. (s/f.) Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia Covid- 19. Obtenido de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RtOyN97bhnsJ:https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/778/1075/1115+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=py>

Báez, Á.; Bogado, C.; Careaga, G.; Duarte, J.; Jané, K.; Vega, L.; Martínez, L.; Acosta, M.; Gil, M.; Ferreira, N.; Dinamarca, P.; Britez, R. (2021). Factores determinantes del aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación – TIC en la enseñanza y aprendizaje de estudiantes de la Educación Escolar Básica y Educación Media de instituciones oficiales de Paraguay. ISBN 978-99967-848-4-2. Obtenido de <https://oei.int/oficinas/paraguay/publicaciones/factores-determinantes-del-aprovechamiento-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-tic-en-la-ensenanza-y-aprendizaje-de-estudiantes-de-la-educacion-escolar-basica-y-educacion-media-de-instituciones-oficiales-de-paraguay>

Britez (2020) La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera. Universidad Nacional del Este. Scielo Preprints. Obtenido de <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/22/version/417>

CEPAL (2020) La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Claro, M. (2010) La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas. Colección de documentos de proyectos. CEPAL. Obtenido de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/3772>

Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En A. Birgin, Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicios. Buenos Aires: Paidós. Obtenido de <https://isfd160-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/02/02-Dussel-La-Formacion-Docente-y-La-Cultura-Digital.pdf>

Durán, M., Gutiérrez, I., y Prendes, M. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. RELATEC., 15(1), 97-114. Obtenido de <https://relatec.unex.es/article/view/2490>

Elías, R. (2012). El impacto de las TICs en educación: Evidencias de investigaciones y evaluaciones recientes en América Latina. Documento de Trabajo 1. Serie Educación. Obtenido de <http://desarrollo.org.py/admin/app/webroot/pdf/publications/08-10-2015-16-42-11-1889715284.pdf>

Elías, R., Misiego, P., Machado, A., Perazzo, I. y Díaz, J. (2014). Investigaciones sobre la introducción de las TIC en las escuelas y su impacto en el aprendizaje. En Ortiz, L.; Delemenne, D.; Díaz, J.; Elías, R.; Giménez L.; Goetz, K.; Machado, A.; Misiego, P.; Molinier, Lila y Perazzo, I., La educación en su entorno: sistema educativo y políticas públicas en Paraguay. Asunción: ILAIPP/CADEP. ISBN: 978-99967-760-0-7. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/cadep/20160714114128/9.pdf>

Elías, R.; Bareiro, I.; Walder, G.; Paradedá, M. (2021). Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia: el Caso de Paraguay. En Andrade, D.; Pereira, E. y Clementino A. (org.) Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana. IEAL/CNTE/Red Estrado. ISBN 978-65-996053-1-4.

Fernández, J.; Domínguez, J. y Martínez, P. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación. 7 (14). Julio-Diciembre 2020. ISSN: 2448-6280. Obtenido de <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>

García, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. Ried. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 2(1), 11-40. Obtenido de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2084>

García, L. (1990) Objetivos y funciones de la educación a distancia. Congreso internacional de filosofía de la educación. Obtenido de http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20249/objetivos_y_funciones.pdf

García, J. y García S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia por COVID-19. Revista Española de Educación Comparada. 38. ISSN: 2174-5382. Obtenido de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/27816>

Hinostroza, J. (2017). TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe. UNESCO. Obtenido de <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1718/tic-educacion-desarrollo-social-america-latina-caribe>

MEC. (2020). Plan de Educación en tiempos de pandemia. Asunción: EL MEC.

Obtenido de https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15716?1589908264

Prendes. (2010). Material Competencias TIC para la docencia de la universidad pública española: indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas. Grupo de investigación Educativa. Universidad de Murcia.

Quijada, V. (2014). Aprendizaje Virtual. Editorial Digital UNID.

Sanabria, C. y Velázquez, E. (2020) Análisis de las medidas educativas dispuestas en Paraguay en tiempos de pandemia desde la perspectiva de los derechos de la niñez y la adolescencia. Revista Científica de Estudios Investigación. 9(1). DOI: <https://doi.org/10.26885/rcei.9.1.189>

Sánchez, C. (2013). Estrategias didácticas en contextos de riesgo socioeducativo. En C. Sánchez, Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Obtenido de <https://www.tagusbooks.com/leer?isbn=9788436265552&li=1&idsource=3001>

Turpo, O. (2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. Revista de Educación a Distancia, 39. Obtenido de <https://www.um.es/ead/red/39/turpo.pdf>

UNESCO (2019) Marco de Competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO. Versión 3. ISBN 978-92-3-300121-3. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

RELACIÓN ENTRE RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL Y EDUCACIÓN AMBIENTAL, PERIODO 1995-2015

Miguel Ángel Alegre Brítez¹

Universidad Nacional de Asunción – Paraguay

Chap Kau Kwan Chung²

Universidad Nacional de Asunción – Paraguay

Recibido: 16/09/2021

Aprobado: 28/12/2021

Resumen

La Responsabilidad Social Empresarial (RSE) es una política que promueve la creación de un estilo de negocio respetuoso con el medio ambiente, gente y pueblo; y se ha convertido en un instrumento para la mejora de la calidad ambiental y crecimiento económico. En esta investigación se realizó u

1 Dr. en Contabilidad. Universidad Nacional de Asunción – Paraguay.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4265-9391> malegre@eco.una.py *Autor
corresponsal

2 Dra. en Economía y Administración de Empresas. Universidad
Americana – Paraguay. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5478-3659> Email: wendy505@hotmail.com

estudio de campo mediante entrevistas a 10 directivos de la ciudad de Asunción que aplican la RSE. Además, se realizó una revisión sistemática en Google Académico y Redalyc, publicaciones entre 1995 y 2015, sobre artículos de la RSE y auditoría ambiental. Los principales resultados muestran que las empresas potenciadoras de la RSE y la educación ambiental permiten mejorar la calidad de sus productos y mantener una relación directa entre el medio ambiente y las personas. Además, se concluye que la RSE puede ayudar en el desarrollo de una política que permita tener un sistema de gestión ambiental, donde ayude a conocer y controlar los impactos ambientales.

Palabras clave: Responsabilidad Social Empresarial; Educación Ambiental; Medio ambiente

Abstract

Corporate Social Responsibility (CSR) is a policy that promotes the creation of a business style that respects the environment, people and people; and it has become an instrument for improving environmental quality and economic growth. The field study was carried out through interviews with 10 managers from the city of Asunción who apply CSR. In addition, a systematic review was carried out in Google Academic and Redalyc, publications between 1995 and 2015, on articles on CSR and environmental auditing. The main results show that companies promoting Corporate Social Responsibility and environmental education allow them to improve the quality of their products and maintain a direct relationship between the environment and people. In addition, it is concluded that CSR can help in the development of a policy that allows having an environmental management system, where it helps to know and control environmental impacts.

Keywords: Corporate Social Responsibility; Environmental Education; Environment

Introducción

Las Instituciones encargadas de la educación ambiental en los estados, regiones y municipios han desempeñado un papel importante para la implementación efectiva del concepto de Responsabilidad Social Empresarial (Hernández Sánchez et al., 2018). Este concepto ha sido ampliamente difundido y orientado a la protección del medio ambiente, el cuidado de la biodiversidad y el uso sustentable de los recursos naturales (Rodríguez-Córdova, 2016).

Desde los años 90, las organizaciones empresariales han dado gran impulso a esta tarea, siendo su contribución una de las innovaciones más importantes para la reordenación de los sistemas productivos y el refuerzo de los valores sociales sostenibles (Antúnez Sánchez, 2015).

Comprender mejor la relación entre la responsabilidad social empresarial y la educación ambiental es un punto clave (León et al., 2012). Se trata así de una visión que parte del planteamiento de que ambos conceptos se complementan y es el desarrollo de dos estrategias clave para fortalecer los sistemas productivos y el bienestar social (Trujillo Dávila et al., 2006).

La educación ambiental, en este contexto, es una de las dimensiones clave para la implementación efectiva del concepto de RSE (Velázquez Sarria, 2009). La educación ambiental, más que el simple análisis del problema ambiental, es la capacidad de transformar las conductas de los individuos y los grupos sociales (Escorihuela et al., 2019).

La RSE se convierte así en una estrategia para lograr un mundo más sostenible y equitativo (Lizcano-Prada & Lombana, 2018). Como se menciona, la educación ambiental es una de las dimensiones clave para la implementación efectiva del concepto de RSE (Córdova Duarte et al., 2010).

Con la revisión de la literatura y presentación de los resultados obtenidos en el periodo comprendido entre los años 1995 y 2015, se encuentra que las relaciones entre estas dos dimensiones son esenciales para promover una Educación Ambiental Efectiva en las organizaciones empresariales.

La importancia que reviste la Educación Ambiental en la RSE se puede apreciar en la mayoría de los países europeos (Romero Parra et al., 2013), ya que la Educación Ambiental es un aspecto importante del desarrollo sostenible, con un elevado impacto en el crecimiento y la

productividad (Caridad et al., 2014).

Como se ha comprobado, existe una relación entre la RSE y la educación ambiental. Sin embargo, aún se necesitan más estudios ético-sociales que profundicen en las relaciones entre ambas dimensiones de la sustentabilidad (Gómez Contreras, 2014).

Por lo expuesto, la pregunta de investigación de este estudio es: ¿Cuál es la relación entre la Responsabilidad Social Empresarial y la Educación Ambiental en el periodo 1995-2015?

El objetivo general de la investigación es analizar la relación entre la RSE y la Educación Ambiental en el periodo 1995-2015.

Metodología

El nuevo marco conceptual de la RSE y los acercamientos a la Educación Ambiental fueron utilizados para realizar este estudio. El estudio de campo se realizó mediante entrevistas a 10 directivos de empresas de Asunción que aplican la RSE, para lo cual se utilizó una guía de preguntas, con tres preguntas abiertas.

Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas por el grupo investigador, en donde se pudo identificar los conceptos de mayor importancia, se agruparon en categorías y luego se analizó la relación entre ellos. Además, se realizó una revisión sistemática de la literatura sobre aquellos artículos científicos originales más relevantes referentes a la RSE y a la auditoría ambiental e, incluso, estudios del área no académica tales como investigaciones de instituciones internacionales y organismos, que se refieren a la RSE y a la educación ambiental. Por el contrario, se excluyeron los estudios que no tenían relación directa con el tema.

La revisión sistemática se realizó a través de las bases de datos de Google Académico y Redalyc. En la revisión se incluyeron documentos generados o publicados entre 1995 y 2015.

Además, conforme el método inductivo, las categorías creadas fueron integradas. De esta forma, se identificaron los conceptos de mayor importancia y una relación que en síntesis refleja la RSE como una herramienta para la educación ambiental. La relación entre los conceptos identificados y que definen la RSE ha sido recogida por autores como una forma de aprender, de aplicar o reflejar el comportamiento humano a través del sistema de responsabilidad sociales. El tema de la RSE y su uso como un instrumento para poner en práctica una gestión ambiental sostenible

ha sido abordado por diversos autores y es parte de una larga lista de reflexiones sobre la gestión ambiental y su desarrollo.

Análisis de los resultados

De los 20 grupos empresariales entrevistados de Asunción, el 90% indicó que existe una relación positiva entre la RSE y la Educación Ambiental. En los datos se puede observar que existe una relación positiva entre la RSE y la Educación Ambiental desde el año 2005 en adelante. Además, de los 10 grupos entrevistados, el 97% se comprometió con la Educación Ambiental. El 89% de los grupos empresariales encuestados está en contra de que la Educación Ambiental sea una asignatura obligatoria en el plan de estudios y el 92% considera a la Educación Ambiental como un factor importante para el desarrollo sostenible. La relación entre la RSE y la Educación Ambiental se basa en el enfoque de aprender, aplicar y reflejar al comportamiento humano. Además, la Educación Ambiental en los aspectos económicos y financieros es como un fenómeno global, mundial. De cada 10 encuestados, 8 consideraron que la RSE se puede enseñar mediante prácticas de formación y educación. En el 95% de los encuestados, se puede ver que la responsabilidad social es una herramienta para la Educación Ambiental.

<https://maae.edu.py/ojs/index.php/sae/tauniv/verisitaria>

Resultados de las entrevistas

1- ¿Cómo se aplica la RSE en su empresa?

Entrevistado 1: “Se aplica en nuestra empresa de forma general pero no en todos los sectores. En nuestra empresa, se utiliza para el cambio de modelo productivo”.

Entrevistado 2: “Nosotros lo que hacemos es trabajar en contra del cambio climático, es un trabajo sostenible”.

Entrevistado 3: “La RSE se aplica en la empresa, por ejemplo, para el uso de materias primas. Comprobamos que estas no son afluentes de ríos o que nosotros no estamos contaminando el medio ambiente”.

Entrevistado 4: “Lo que hago es atender a la gente y a mi responsabilidad social. Estoy trabajando en una organización del sector público donde estoy como Presidente”.

Entrevistado 5: “Nosotros le damos prioridad a la importación de materiales reciclables y nosotros no contaminamos el medio ambiente”.

Entrevistado 6: “Nosotros contamos con un sistema de gestión ambiental

en la empresa que nos permite tener cifras. No estamos contaminando el medio ambiente porque no contamos con esas personas”.

Entrevistado 7: “Hemos hecho una política de privacidad. Nosotros trabajamos con sistemas de gestión ambiental y nosotros no contamos con una persona que realiza auditorías ambientales”.

Entrevistado 8: “Nosotros contamos con un sistema de gestión ambiental que nos permite tener cifras. Hay un sistema de control económico ambiental, que tantas veces dijimos y decimos que es el... Hay un sistema de auditoría ambiental. Ahora, nosotros le decimos a la prensa ‘esta es nuestra estructura’. Es la estructura técnicamente organizada. La persona que audita no es la persona que realiza los cometidos de trabajo”.

Entrevistado 9: “La RSE, en nuestra empresa, se aplica a todos los líderes. Hay una responsabilidad social y una responsabilidad que va relacionada con el medio ambiente. En nuestro país (Paraguay), hay un sistema de auditoría ambiental”.

Entrevistado 10: “Nosotros tenemos un sistema de auditoría ambiental, que nos permite saber cuánto contamos con lo que no debemos”.

2- ¿Cómo se aplica la educación ambiental en su empresa?

Entrevistado 1: “La Educación Ambiental, en el ámbito de empresa, es muy importante porque nos ayuda a entender el medio ambiente y a tener conciencia de cuál es nuestra responsabilidad”.

Entrevistado 2: “Nosotros, como empresa, tenemos una política de Educación Ambiental. Se trata de, por ejemplo, supervisar la importación de materiales y saber cuáles son los límites para no contaminar el medio ambiente”.

Entrevistado 3: “En nuestro país tenemos un sistema de gestión ambiental. Nosotros, como empresa, no contamos con miembros de la empresa que realicen auditorías ambientales”.

Entrevistado 4: “Nosotros tenemos una política de educación ambiental y solo en el ámbito laboral nos referimos a la Educación Ambiental”.

Entrevistado 5: “Nosotros contamos con una política de educación ambiental, que se aplica en la empresa de forma general y no en todos los sectores. La política se aplica para el cambio del modelo productivo”.

Entrevistado 6: “La Educación Ambiental en nuestra empresa se aplica en

.....
todos los ámbitos”.

Entrevistado 7: “Hay una política de Educación Ambiental en nuestra empresa que es muy importante. Es una política que nos permite tener conciencia de la relación entre el medio ambiente y nuestra empresa”.

Entrevistado 8: “Nosotros tenemos una política de Educación Ambiental en nuestra empresa. Se trata de cuánto contamos con el medio ambiente, cómo contamos con el medio ambiente y las responsabilidades que tenemos en el medio ambiente”.

Entrevistado 9: “En nuestra empresa contamos con una política de Educación Ambiental y, a nivel empresa, se tiene con un sistema de auditoría ambiental”.

Entrevistado 10: “Nuestra empresa, como todas las empresas, tiene un sistema de gestión ambiental”.

3- ¿Cómo se relacionan en su empresa, la RSE con la auditoría ambiental?

Entrevistado 1: “Hay una relación que es la siguiente: por ejemplo, nosotros contamos con un sistema de auditoría ambiental pero no contamos en todos los sectores. Nosotros aplicamos las políticas de Educación Ambiental, pero no tenemos en participar de cada sector”.

Entrevistado 2: “Nosotros contamos con un sistema de gestión ambiental. Por ejemplo, contamos con un sistema de auditoría ambiental en el que se comprueba el medio ambiente”.

Entrevistado 3: “Yo no entiendo muy bien qué es la RSE. Todas las empresas tienen un sistema de gestión ambiental y la nuestra es eso”.

Entrevistado 4: “La RSE se aplica en todos los sectores. El objetivo es que la RSE no sea únicamente una política de desarrollo y que esté relacionada con el medio ambiente. Hay que trabajar en todos los ámbitos de la empresa”.

Entrevistado 5: “Creo que en la empresa la RSE se aplica en todos los sectores. El objetivo es que el medio ambiente tenga una relación directamente con nuestra empresa y las personas”.

Entrevistado 6: “La RSE se aplica en todos los sectores. El objetivo es que la responsabilidad social no sea una política exclusiva de desarrollo y no pueda ser únicamente para las personas”.

Entrevistado 7: “Creo que todas las empresas tienen un sistema de gestión



ambiental. Es un sistema en donde se comprueba que contamos con el medio ambiente”.

Entrevistado 8: “La RSE se aplica en todos los sectores. Se trata de cuánto contamos con el medio ambiente”.

Entrevistado 9: “Creo que la RSE se aplica a través de sistemas de gestión ambiental”.

Entrevistado 10: “Es una política en la que estamos trabajando en todos los sectores de la empresa”.

Análisis de las entrevistas: Según los entrevistados, la RSE se aplica en todos los sectores de la empresa y no tiene mucho que ver con el medio ambiente. Aunque algunos sostienen que eso puede cambiar en el futuro, otros puntualizan que no entienden el concepto. Por eso, la RSE es un incentivo para que las empresas trabajen en mejora de sus condiciones medioambientales. Sobre la Educación Ambiental los entrevistados mencionaron que la aplican con la finalidad de tener conciencia de cuál es el entorno en donde vivimos y cuál es nuestra responsabilidad en él. Sobre el tema de los sistemas de gestión ambiental, los entrevistados dijeron que estos existen en todas las empresas y que se aplican con fines de mejorar las condiciones ambientales.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, se demostró que existe una relación positiva entre la RSE y la educación ambiental. La primera, combinando a la segunda, ha permitido disminuir la contaminación del medio ambiente y mejorar el sistema de gestión ambiental.

Entre las empresas entrevistadas, se encontró una relación positiva entre la RSE y la educación ambiental. De ahí que, los resultados obtenidos permitieron constatar que, si bien se aplica alguna política de responsabilidad social en las empresas, no tienen una adecuada relación con la educación ambiental. La RSE ha ayudado a las empresas a disminuir la contaminación del medio ambiente y a mejorar el sistema de gestión ambiental.

Las organizaciones de las empresas encuestadas se encuentran satisfechas con la relación entre la RSE y la educación ambiental.

El Paraguay necesita apoyar la educación ambiental y, en especial, la RSE para controlar la contaminación del medio ambiente.

Referencias bibliográficas

- Antúnez Sánchez, A. F. (2015). La auditoría ambiental. La empresa amigable con el medio ambiente y el desarrollo sostenible. Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, X(20), 174-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211043793007>
- Caridad, M., Hernández Malpica, P., & Pelekais, C. de. (2014). Responsabilidad gerencial: Elemento integrador de la sustentabilidad en la responsabilidad social empresarial. Opción, 30(75), 35-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3103540001>
- Córdova Duarte, G., Ruíz Lona, L., & Barrera Guerra, J. L. (2010). Evaluación de actividades educativas ambientales en licenciaturas agroambientales. Acta Universitaria, 20(2), 14-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41613788002>
- Escorihuela, A., Hernández, Y., & Juvinao, D. D. L. (2019). Una encrucijada gerencial: La educación ambiental vs. Educación para el desarrollo sostenible. SAPIENTIAE: Revista de Ciencias Sociales, Humanas e Ingenharias, 4(2), 231-246. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5727/572761148003/index.html>
- Gómez Contreras, J. L. (2014). Del Desarrollo Sostenible a la Sustentabilidad Ambiental. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, XXII (1), 115-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90931814009>
- Hernández Sánchez, A. R., Vargas Martínez, E. E., Castillo Nechar, M., & Zizumbo Villarreal, L. (2018). Responsabilidad social empresarial en la hotelería, un enfoque ético. Gestión e Regionalidad, 34(102), 43-57. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1334/133460324004/index.html>
- León, M. de F., Baptista, M. V., & Contreras, H. (2012). La innovación social en el contexto de la responsabilidad social empresarial. Forum Empresarial, 17(1), 31-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63124039002>
- Lizcano-Prada, J., & Lombana, J. (2018). Enfoques de la responsabilidad social empresarial en los agronegocios. Estudios Gerenciales, 34(148), 347-356. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/212/21257589009/index.html>
- Rodríguez-Córdova, R. G. (2016). Fundamentos básicos para la ejecución de la auditoría ambiental. Ciencias Holguín, 22(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181543577002>
- Romero Parra, N., Romero Parra, R., Romero, B., & Briceño, H. (2013). Competencias instrumentales del docente universitario en la gestión de la educación ambiental. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XIX (3), 561-576. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28028572002>
- Trujillo Dávila, M. A., Trujillo Dávila, M., & Guzmán Vásquez, A. (2006). Responsabilidad social empresarial y global reporting initiative. Universidad & Empresa, 5(11), 351-369. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=187217476015>
- Velázquez Sarria, J. A. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 5(2), 29-44.

LA ADMISIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE. UNA INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA COMO CONFIGURACIÓN DE SABERES PROFESIONALES

Cristina Rafaela Ricci¹

Universidad Nacional de La Plata – Argentina

Recibido: 29/11/2021

Aprobado: 27/12/2021

Resumen

Esta investigación psicopedagógica tuvo como objetivo general configurar saberes de la práctica profesional en el campo de la Psicopedagogía vinculados con la admisión al tratamiento psicopedagógico en tiempos de pandemia por el COVID-19. La configuración de saberes profesionales es el proceso metodológico de transposición de saberes experienciales y reconceptualización de categorías teóricas relacionadas a una intervención. La pregunta de indagación fue, ¿Qué nuevos significados teóricos asume la categoría admisión psicopedagógica en tiempos de incertidumbre cuando la virtualidad opera como terceridad modificando la estructura dialógica-

1 Dra. en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas [CIPsp]. Correo Electrónico: crricristinaricci@yahoo.com.ar

relacional de la presencialidad física? La hipótesis sustantiva propone que, el profesional de la Psicopedagogía a partir de un saber experiencial construido en intervenciones específicas puede realizar la resignificación de algunas categorías conceptuales emergentes durante el proceso analítico y configurar saberes profesionales. Los saberes profesionales configurados, a partir de la re-conceptualización de las categorías conceptuales emergentes admisión, entrevista de admisión, encuadre, intervención, consultorio y presencialidad, son: (1) La admisión es un proceso inscripto en el contexto vital del paciente y en un entramado colaborativo entre la familia, los profesionales y los docentes vinculados al sujeto escolarizado. (2) La entrevista de admisión es un momento del proceso de admisión siendo ya una intervención. (3) La admisión es una construcción de redes inter-institucionales y polifónicas de sujetos intervinientes y de interacciones, que va más allá de la díada admisor-paciente. (4) El encuadre de la entrevista es dinámico, si bien conserva el componente fijo. (5) El consultorio como espacio terapéutico ahora está ampliado en la ubicuidad. (6) La presencialidad es física pero también remota mediada por tecnologías.

Palabras clave: Psicopedagogía-Investigación-Admisión-Saberes-Profesión.

Abstract

This psychopedagogical research had the general objective of configuring knowledge of professional practice in the field of Psychopedagogy related to admission to psychopedagogical treatment in times of pandemic caused by the virus responsible for COVID-19. The configuration of professional knowledge is the methodological process of transposition of experiential knowledge and re-conceptualization of theoretical categories related to an intervention. The inquiry question was what new theoretical meanings does the psychopedagogical admission category assume in times of uncertainty when virtuality operates as thirdness, modifying the dialogical-relational structure of physical presence? The substantive hypothesis proposes that the Psychopedagogy professional from an experiential knowledge built on specific interventions, can make the resignification of some emerging conceptual categories during the analytical process and configure professional knowledge. The professional knowledge configured, from the re-conceptualization of the emerging conceptual categories admission, admission interview, framing, intervention, office and face-to-face, are: (1) Admission is a process inscribed in the vital context of the patient and in a collaborative framework between the family, professionals and teachers linked to the schooled subject. (2) The admission interview is a moment of the admission process and is already an intervention. (3) Admission is a construction of inter-institutional and polyphonic networks of intervening subjects and interactions, which goes beyond the admitter-patient dyad. (4) The framing of the interview is dynamic, although it retains the fixed component. (5) The office as a therapeutic space is now expand in ubiquity. (6) Presentiality is physical but also remote mediated by technologies.

Keywords: Psychopedagogy-Research-Admission-Knowledge-Profession.

Introducción

El contexto de pandemia por el virus responsable de la COVID-19 inició, a nivel mundial, un nuevo tiempo de incertidumbre.

Sin embargo, este tiempo de incertidumbre ya estaba presente como rasgo identitario del cambio de época. El paso de la Modernidad a la Posmodernidad está signado, entre otros rasgos, por la caída de las certezas; por el cuestionamiento de las instituciones tradicionales (sistemas de representación política, instituciones religiosas, instituciones educativas, entre otras) y por el cuestionamiento a la científica moderna (Hobsbawm, 1994; Pardo, 2000).

En el campo epistemológico a los cambios de paradigmas y enfoques metodológicos vinculados con la producción de conocimientos disciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios de las disciplinas hay que considerar, en el ámbito de las profesiones, la necesidad de revisar periódicamente los fundamentos de las prácticas profesionales y de sus dispositivos de intervención.

Nuestro enfoque epistemológico se inscribe en los planteos de Mombrú-Ruggiero (2016) quien sostiene que, mientras que la actividad científica es concebida en general como investigación y producción de conocimiento; la reflexión sobre la actividad científica, sus modos de producción, legitimación, validación y reproducción, suscitan polémicas y controversias en el ámbito de la Epistemología, de las ciencias, disciplinas y profesiones. Las polémicas no han sido superadas y, a pesar de cierto dominio hegemónico del campo por quienes hoy siguen estableciendo los criterios de científicidad desde una perspectiva de herencia positivista, sobre todo a nivel institucional, esas controversias se agudizan, principalmente frente a las demandas de conocimientos donde se licuan las líneas divisorias tradicionales entre las distintas disciplinas. La necesidad creciente de una producción de conocimiento interdisciplinaria, requerida tanto desde los ámbitos académicos como de aquellos que se benefician con el conocimiento científico, presenta la necesidad de incluir disciplinas provenientes de las Ciencias Sociales y de las Humanidades, que habían sido descalificadas por los sectores del cientificismo hegemónico (Mombrú-Ruggiero, 2016). Este ha sido el caso de la Psicopedagogía.

El estatus epistemológico de la Psicopedagogía se presenta como un sistema complejo, relacional y abierto, definido por visiones globales y holísticas. El conocimiento, el saber, la praxis y el quehacer psicopedagógico son concebidos como disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar y

trasndisciplinar. Los términos Psicopedagogía y psicopedagógico/a condensan un amplio abanico de posiciones y definiciones epistemológicas. Sus principales rasgos identitarios son, al mismo tiempo, ser ciencia, ciencia compartida, ciencia interdisciplinar, ciencias psicopedagógicas, disciplina, saber, perspectiva emergente, reflexión epistemológica, discurso, dominio, ámbito, área, campo, territorio, práctica, prácticas de intervención, prácticas de investigación, prácticas de docencia, acción, actividad, quehacer, comunidad de prácticas y profesión (Ricci, 2021a).

En cuanto al objeto psicopedagógico, la tendencia general es resaltar su carácter multidimensional y situacional, al mismo tiempo que revelar cierta variación temporal y contextual en su definición. Si bien los investigadores acuerdan en que es el aprendizaje el objeto de la Psicopedagogía y de lo psicopedagógico, este objeto cada vez más se aleja de algunos determinantes tales como, ‘problema’, ‘dificultades’, ‘trastornos’ que bien pueden ser considerados como vicisitudes por las que atraviesa el sujeto en el proceso de construcción de aprendizajes, tal y como lo plantean Godoy et al., (2004); Siqueira de Andrade, (2004); Godoy do Nascimento, (2006); Ramos, (2007); Bossa, (2008); Bravo et al., (2009); Carrasco-Cursach, (2018); Espinoza-Vásquez, (2018) y Ricci (2003, 2020a, 2020b).

Este desplazamiento de categorías es producto de un mayor conocimiento y una mejor comprensión de la naturaleza de los procesos de aprendizajes y de la diversidad psicopedagógica propia de los sujetos. Esto permite poner en tensión al objeto inicial de la Psicopedagoga, los problemas de aprendizaje con los modos, estilos, matrices, aptitudes y competencias para aprender.

Los resultados aportados por distintos estudios han consolidado nuestro punto de vista sobre que la Psicopedagogía y lo psicopedagógico hoy transponen los límites restringidos de lo escolar en cuanto contexto y edades, a todos los ámbitos y edades de la vida en que los sujetos construyen aprendizajes. Asimismo, proporcionan soporte para conceptualizar al objeto psicopedagógico como conformado por los procesos situados de aprendizajes que los sujetos en contexto construyen a lo largo de sus distintos ciclos vitales y las vicisitudes o avatares que esos procesos de construcción de aprendizajes conllevan y, las subjetividades que se construyen en su acontecer (García-Álvarez, 2003; Godoy et al., 2004; Godoy do Nascimento, 2006; Peña-Rodríguez, 2006; Ramos, 2007; Zambrano-Leal, 2007a, 2007b; Risquez, 2009; Ventura et al., 2012; Messi et al., 2016; Fernández-Calderón, 2018; Quevedo-Álava et al., 2020).

Asimismo, hay coincidencia en considerar que este objeto tiene una

.....

doble condición: es objeto de conocimiento y objeto de intervención (Cohen, 2000; Müller, 2000; Caldera Robles, 2001; Moreno-Valdés, 2003; Póveda, 2003; Neves et al., 2005; Castro-Gasparian, 2006; Sobral-Griz, 2006; Godoy do Nascimento, 2006; Henao-López, 2006; Aznar-Díaz, 2007; Passano, 2007; Carrara- Lelis, 2008; Azar, 2009; Riskey, 2009; Careaga-Medina, 2010; Artacho et al., 2011; Peña-Rodríguez et al., 2011; Baeza, 2012, 2015; Ventura et al., 2012; Díaz, et al., 2013; Mariño et al., 2014; Castorina, 2016; Espinoza-Vásquez, 2016; Siqueira-Castanho, 2018; Dhers, 2020; Quevedo-Álava et al., 2020, Ricci, 2020c y Rojas-Valladares et al., 2020).

Esta doble condición y especificidad del objeto de la Psicopedagogía permite concebir al quehacer psicopedagógico como el acaecer de prácticas del conocimiento (Ricci, 2020a, 2020b, 2021a). La categoría prácticas del conocimiento hace referencia a algo más que el conocimiento aportado por las teorías. Se trata, más bien, de un saber hacer en el campo específico del conocimiento según la formación recibida en las instituciones habilitadas a tal fin, como lo son las universidades, los institutos superiores de enseñanza, los institutos de profesorado y las academias. Además, esas prácticas solo podían ser realizadas por aquellos que, autorizados por las instancias gubernamentales de un país, posean títulos o reconocidas condiciones que los habilitaran para su ejercicio. Son prácticas regladas que se articulan en regímenes institucionales y gubernamentales organizados como dispositivos que permiten ver, enunciar, implicarse en relaciones de poder y vincularse de una determinada manera con el conocimiento. Los posicionamientos subjetivos y las relaciones entre los sujetos, aparecen estructuralmente condicionados, sin embargo, las creencias y los valores, verdaderos soportes emocionales y culturales de la configuración subjetiva, se entranan con la creatividad, la imaginación y los deseos (Guyot, 2011).

Hacer visibles procesos de configuración de saberes de la práctica profesional y socializar algunos procedimientos metodológicos que permiten transponer saberes experienciales en saberes profesionales, se justifica si se considera que la Psicopedagogía, el campo y el quehacer psicopedagógico atraviesan tensiones y disputas en el ámbito de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Salud. Estas tensiones, en general, cuestionan su legitimidad como disciplina y profesión. Por lo tanto, la comunicación de investigaciones psicopedagógicas contribuye a su consolidación y fortalecimiento. Asimismo, esto último está justificado si se analizan algunos antecedentes vinculados con la construcción de conocimiento y configuración de saber psicopedagógico específicos, antecedentes que evidencian vacancia de producciones.

En este sentido, un aporte específico es el realizado por Patiño et al. (2009) vinculado con los procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico en un servicio de asistencia a niños con problemas de aprendizaje de la Cátedra Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (UBA, Argentina). El foco de la investigación está puesto en la necesidad de pensar las variables que intervienen en el encuadre terapéutico al interior de los procesos diagnósticos. Si bien consideran que los aspectos epocales y sociales inciden en la conformación del encuadre terapéutico, creen que valerse de ciertas construcciones teóricas psicoanalíticas contemporáneas llevan a diversificar la mirada acerca del encuadre y a considerar el papel significativo que cobra el trabajo de simbolización del terapeuta. Concluyen que, las prácticas clínicas actuales llevan a considerar los propios límites, los límites de los pacientes y lo que esto significa para el trabajo terapéutico. Por su parte, Casaburi y Benavidez (2020) indagaron sobre la atención de pacientes con problemas en el aprendizaje en el mismo servicio de Asistencia Psicopedagógica en tiempos de pandemia. Su análisis de la constitución de nuevas formas de encuadre y condiciones de la clínica sugieren la necesidad de explicitar los interrogantes y desafíos que se imponen. Por su parte, Bordin y Tamburini Díaz (2020) indagaron sobre el abordaje psicopedagógico en instituciones educativas en tiempos de pandemia en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio por COVID-19, en el marco de las prácticas pre-profesionales. El trabajo concluye con una propuesta de un proyecto de mejora institucional a partir de la necesidad detectada de realizar un abordaje que contemple al sujeto desde una dimensión holística. Este proyecto se orienta a reforzar el desarrollo psico-emocional de los aprendientes y a realizar un acompañamiento a sus padres o tutores para ofrecerles herramientas que fomenten el diálogo intrafamiliar.

En el campo de la Psicología y del Psicoanálisis, Moneta Stanganelli (2021) realizó un estudio exploratorio desde una perspectiva metodológica cualitativa sobre las modificaciones presentes en la clínica psicoanalítica con niños, producto de la contingencia ocasionada por la pandemia de COVID-19. Analizó los registros sobre las prácticas e innovaciones profesionales de psicólogos/as psicoanalistas infantiles. Las principales conclusiones tratan la necesidad de replantear el cuerpo en el análisis y en tele-análisis. También aporta que la transferencia en el análisis con niños en el pasaje de la terapia presencial a la modalidad virtual radica solo en una diferencia en la técnica y no en los principios fundamentales del método psicoanalítico. Finalmente, sobre el encuadre en la situación analítica virtual señala que la importancia del encuadre radica no en reproducirlo como se presentaba en la presencialidad.

Este sintético estado de la cuestión da cuenta de que la investigación sigue siendo concebida según los cánones propios de la modernidad. Sin embargo, la investigación que presentamos no se encuadra en dicho encuadre, sino que diferencia y reconoce dos dimensiones de las prácticas investigativas: la investigación en Psicopedagogía, donde ubicamos los antecedentes reseñados y, la investigación psicopedagógica que surge de una demanda de intervención, como la que presentamos.

Desde la perspectiva de la complejidad, el escenario de incertidumbre diseñado en la última pandemia, tiempo inédito para nuestras familias, instituciones y países, desafió entre otros, a los profesionales de la Psicopedagogía a conjugar la singularidad de cada admisión al tratamiento con la inclusión de las tecnologías como parte del espacio y proceso terapéutico. Frente al diseño de nuevos dispositivos, medios y canales de intervención puestos en acto por distintos servicios de atención psicopedagógica, asumimos como pregunta de indagación psicopedagógica: ¿Qué nuevos significados teóricos asume la categoría admisión psicopedagógica en tiempos de incertidumbre cuando la virtualidad opera como terceridad modificando la estructura dialógica-relacional de la presencialidad física? La hipótesis sustantiva propuesta es que el profesional de la Psicopedagogía, a partir de un saber experiencial, puede realizar la resignificación de categorías conceptuales a partir del diseño de dispositivos de intervención en entornos distintos a los convencionales mediante procesos metodológicos propios de la investigación psicopedagógica. El objetivo general de esta investigación psicopedagógica fue configurar saberes de la práctica profesional en el campo de la Psicopedagogía vinculados, en este caso, con la admisión al tratamiento psicopedagógico en tiempos de pandemia por el virus responsable de la COVID-19.

Las principales categorías teóricas que dan marco a esta investigación psicopedagógica son en primer lugar, las especies epistémicas y sus correlatos metodológicos de anclaje (el saber cotidiano, el saber experiencial, el saber la práctica profesional, el saber filosófico y los conocimientos disciplinares, inter-disciplinares, multidisciplinarios y trans-disciplinares) (Ricci, 2021). En segundo lugar, la categoría entrevista de admisión como vía de entrada que se ofrece un sujeto (adulto, niño, joven o a sus responsables vitales y/o legales si se trata de menores de edad o adultos tutelados) que demanda la inclusión o la intervención profesional. Sus particularidades están dadas por el ámbito donde se realiza, el sujeto de esta y el objetivo (diagnóstico o terapéutico) considerando que posee siempre dos componentes, uno de ellos fijo que implica la permanencia de

invariantes -encuadre- y otro variable -dinámica de la entrevistas- (Laino, 2008). La entrevista requiere de una mirada siempre clínica como sustento e implica también un proceso investigativo en el que se plantea un problema y se van construyendo hipótesis en busca de resultados esclarecedores. Los diferentes tipos de entrevistas poseen fundamentos diversos, de cada uno de los cuales se desprenden modalidades técnicas diferentes. La entrevista puede clasificarse de muchas maneras: de acuerdo al número de participantes (grupal, individual, vincular); de acuerdo al beneficiario del resultados: en beneficio del entrevistado (consulta psicológica) o, con objetivos de investigación (resultados científicos); con relación a los fundamentos teóricos en que se sustentan (abierta, totalmente libre, pautada, semidirigida, semidirigida-cerradas), entre otras. La utilización de entrevistas de uno u otro tipo dependerá del tipo de información requerida (Soave, 2012).

El encuadre es un conjunto de estipulaciones explícitas e implícitas que deben mantenerse constantes para asegurar un mínimo de interferencias y un máximo de objetividad en el desarrollo de la entrevista para la realización de estimaciones diagnósticas y / o pronósticas. Las constantes son: funcionales (objetivos de la entrevista, roles de los participantes, honorarios, otros.), temporales (tiempo de duración de la entrevista, frecuencia de encuentros, otros.), espaciales (lugar, calidad y cantidad de los objetos y distribución de los mismos, otros.), teóricas (incluye las teorías del analista acerca de la personalidad, psicopatología, técnica, otros) y de la persona real del entrevistador (personalidad del entrevistador, actitudes internas y externas, su apariencia, su ideología y su ética.) De estos invariantes con que el entrevistador configura el campo de la entrevista, lo que varíe en él dependerá de las características personales del entrevistado y a partir de aquel se tendrá acceso a conocer sus particularidades (Zac, 1971).

Metodología

Encuadre metodológico.

Esta investigación se inscribe en un diseño cualitativo como lo es una investigación psicopedagógica que busca configurar saberes de la práctica profesional. Esa configuración parte de una pregunta de indagación en el contexto de dos intervenciones de admisión. El objeto de indagación no son los dos casos de admisión, sino los saberes experienciales construidos por la profesional en Psicopedagogía durante ambas admisiones al tratamiento psicopedagógico. A partir de esos saberes y a partir de las categorías teóricas emergentes se inicia el proceso de re-

conceptualización de estas. Este proceso de transposición implica un pasaje de saberes experienciales a saberes de la práctica profesional. Este tipo de investigación se diferencia de la investigación en Psicopedagogía porque esta busca producir conocimiento disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar (Ricci, 2021b).

Sin embargo, ambas investigaciones, en el campo psicopedagógico, tienen como punto de partida una intervención que genera una pregunta de indagación y una hipótesis sustantiva que sustenta la intervención y/o la investigación. Si la pregunta de indagación evidencia vacancia de conocimiento, se origina una investigación en Psicopedagogía. En cambio, si la pregunta de indagación surge como parte del proceso de intervención (admisión, diagnóstico y tratamiento) sustentado en conocimientos disponibles y busca trascender la intervención particular, surge una investigación psicopedagógica.

En el siguiente cuadro sintetizamos los aspectos específicos y compartidos entre ambos tipos de investigación.

Tabla 1. Investigación psicopedagógica e investigaciones en Psicopedagogía.

Investigaciones psicopedagógicas	Investigación en Psicopedagogía
Características epistemológicas	
<ul style="list-style-type: none"> *Hacer que parte de la re-configuración de conocimientos de la disciplina y de otras disciplinas resultantes de la construcción y uso de esquemas de acción profesionales. * Carácter subjetivo en los procesos de construcción de saberes en la singularidad de las intervenciones. * Convergen procesos simbólicos, emocionales, relacionales, contextuales, conceptuales y lógicos y propios del sentido común ‘formateado’ en el ejercicio de la profesión. * Pone en juego saberes cotidianos, saberes experienciales, saberes críticos. * No es mera aplicación de teorías y estrategias. * Requiere sistematización y comunicación para su validación y legitimación en el campo profesional y, algunas veces en el campo académico, según reglas y criterios a construir. 	<ul style="list-style-type: none"> * Hacer científico en el cambio epocal en el que coexisten posturas heredadas de la modernidad con epistemologías ampliadas y modulaciones metodológicas emergentes. * Carácter problematizador y cuestionador. * Producción de conocimientos teóricos y/o metodológicos referidos a la problemática de los procesos situados de aprendizajes y sus vicisitudes que involucran sujetos en contextos. * Requiere sistematización y comunicación para su validación y legitimación, según reglas y criterios canónicos y otros por re-definir * Consustancial a las prácticas de investigación. * Configura conocimientos de la disciplina aptos para el diálogo interdisciplinar y eventualmente conocimientos interdisciplinares.

<p>* Consustancial a las prácticas profesionales de intervención y docencia.</p> <p>* Configura saberes de la práctica profesional</p> <p>* Parte de un motivo de consulta y/o derivación que implica algún proceso de intervención o de una problemática de enseñanza-formación.</p> <p>* Su modalidad de producción aún tiene que diseñarse y validarse, si bien hay modos validados en otras profesiones y disciplinas que pueden adaptarse sin traspolarse (Ej. Trabajo Social, de la Antropología, de las Ciencias Médicas).</p> <p>* Aspira, mediante la sistematización analítica a asumir un carácter público y crítico; metódico y sistemático; con capacidad descriptiva, explicativa y predicativa fundamentada lógica y empíricamente; comunicable mediante un lenguaje preciso y con cierta pretensión de objetividad y de generalización.</p>	<p>* Parte de un problema, pregunta o situación problemática que con el conocimiento disponible no puede explicarse, comprenderse y/o resolverse.</p> <p>* El modo de producción responde a los cánones, criterio, metodologías heredadas de la modernidad y/o de modalidades emergentes en la post-modernidad.</p> <p>* Tiene carácter público y crítico; metódico y sistemático; con capacidad descriptiva, explicativa y predicativa fundamentada lógica y empíricamente; comunicable mediante un lenguaje preciso y con cierta pretensión de objetividad y de generalización.</p> <p>* Su punto de partida es una problemática que evidencia vacancia de conocimiento disciplinar y/o interdisciplinar que origina una investigación científica.</p>
Objetivos	
<p>* Trascender la experiencia personal aportando al saber del campo y del quehacer psicopedagógico, transformando saberes experienciales en saberes profesionales.</p>	<p>* Consolidar la condición disciplinar de la Psicopedagogía en el campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales.</p>

* Socializar los saberes profesionales construidos en situaciones inéditas de intervención psicopedagógica.	* Aportar conocimientos que fortalezcan el diálogo inter-disciplinar en el campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales.
Propósitos	
* Potencia la construcción personal y colectiva de conocimientos disciplinares y saberes de la práctica profesional psicopedagógica en el marco del quehacer psicopedagógico y del desarrollo de prácticas del conocimiento.	
* Contribuir a la construcción y fortalecimiento de comunidades de prácticas.	
Actitud investigativa	
Fundamento para las investigaciones psicopedagógicas e investigación en Psicopedagogía. Denomino actitud investigativa en cuanto capacidad y disposición de extrañamiento, desnaturalización, toma de distancia y asunción de compromiso cognitivo y afectivo que todo profesional tiene que poder realizar y manifestar en la cotidianidad de su quehacer. Al mismo tiempo, es la actitud connatural que todo investigador tiene que desarrollar ante fenómenos del recorte de la realidad que se constituye en el ámbito de investigación disciplinar para poder producir nuevos conocimientos ante una vacancia. Este compromiso-distanciamiento son requeridos para producir procesos cognitivos sobre la realidad y metacognitivos en relación con las propias prácticas, intervenciones, percepciones, concepciones, prejuicios, sentimientos y deseos así como, en relación con todas aquellas prácticas que constituyen la urdimbre y trama subjetiva, institucional, contextual, cognitiva, afectiva, axiológica y ética que vinculan al sujeto psicopedagógico con otros sujetos, saberes, conocimientos, situaciones y contextos (Ricci, 2014).	

Fuente: Ricci, 2021b, pp. 17-19.

El recorte geo-referencial, temporal y situacional de esta investigación psicopedagógica.

El contexto epidemiológico-sanitario de pandemia por el COVID-19 llevó a que muchas actividades, entre ellas la escolarización

y los tratamientos psicopedagógicos, pasaran, abruptamente y sin preparación previa, de relaciones e interacciones pedagógicas, didácticas y psicopedagógicas signadas por la sincronía tempo-espacial (hoy llamadas ‘presenciales’), a relaciones e interacción ubicuas en la a-sincronía, es decir, presentes en muchos lugares y situaciones al mismo tiempo (hoy llamadas ‘virtuales’).

Lo que hace particulares a estas experiencias que analizamos es que las admisiones psicopedagógicas (entrevistas e intercambios) fueron remotas, a distancia, mediadas por dispositivos y soportes propios de las tecnologías de la comunicación en el marco del distanciamiento social, preventivo y obligatorio.

El recorte empírico espacio-temporal se situó en el primer y segundo cordón del conurbano de la provincia de Buenos Aires que forma parte del área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA, Argentina) en el segundo trimestre del año 2020. Las admisiones, sobre las que se construyeron saberes experienciales objeto de reconfiguración en saberes de la práctica profesional psicopedagógica, corresponden a dos usuarios de un servicio de atención y orientación psicopedagógico gratuito que funciona en una universidad nacional pública ubicada en el primer cordón del conurbano bonaerense. Ambos pacientes y sus familias viven en el contexto de vulnerabilidad socio-económico y socio-educativo.

El AMBA está ubicado en la margen occidental del Río de la Plata, compuesto por localidades y barrios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y por 24 partidos del Gran Buenos Aires (GBA), caracterizándose por ser la concentración urbana de mayor densidad de la Argentina (concentra alrededor del 30% de la población total del país). La continuidad urbana de ambas jurisdicciones, CABA-GBA, conforma la metrópolis o área metropolitana donde funciona la Capital Federal de la República Argentina y 40 localidades de la Provincia de Buenos Aires (PBA) que se ubican a su alrededor en tres cordones urbanos. En cambio la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) está conformada por la totalidad de asentamientos urbanos y sus respectivas áreas de influencia, integrados funcionalmente con el área urbana principal. Comprende una regionalización operativa y funcional que abarca CABA + 40 partidos de la PBA (Fernández, 2011).

En cuanto a las características socioeconómicas y condiciones de vida en el AMBA, sobre un total de 12.171.675 hogares se registró, según el último Censo Nacional de Población (2010) un 9,24% de los hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas y un hacinamiento del 4% (más de tres personas por cuarto). Respecto a la salud, el 26 % de la población que vive en hogares particulares del Conurbano no posee ni obra social, prepaga o

plan estatal. En educación el 1,4 % de la población de 10 años o más del Gran Buenos Aires, es analfabeta, y el 32 % de la población de 5 años o más nunca asistió a un establecimiento educativo. En lo relativo al trabajo de una población 7.552.415 habitantes de 14 años o más, el 69,2% es parte de la población económicamente activa. Respecto a los tipos de viviendas más significativos, el 84,42 % pertenecía a Casa, un 12% a Departamentos y un 2,96% a Tipo Casilla. En la Región Metropolitana, el peso relativo de los hogares en villas y asentamientos aumenta progresivamente desde el tercer cordón hacia la Ciudad de Buenos Aires. En el período posterior al 2000, algunas investigaciones detectaron un crecimiento del porcentaje de la población del conurbano que reside en villas y asentamientos que ascendía del 6,9 al 10,1 % entre el 2001 y el 2006. Se observa que mientras que las villas se ubican predominantemente en el primer cordón del Conurbano bonaerense, los asentamientos los hacen mayoritariamente en el resto de los agrupamientos territoriales. Asimismo, el mayor porcentaje de la categoría otros en el primer cordón, debe interpretarse a la luz de los procesos de consolidación o urbanización que sufrieron muchos de esos barrios, por lo que una parte no despreciable corresponden a asentamientos históricos consolidados o con procesos avanzados de urbanización.

El dispositivo a través del cual se realizaron las entrevistas con las familias, con docentes de las Escuelas Primarias y del Centro de Educación Física (CEF), con miembros del Equipo de Orientación Escolar (EOE) y con profesionales intervinientes, fue exclusivamente el celular, siendo el *WhatsApp* el canal para video-llamadas, llamadas, mensajes de textos y audios y envío de documentación, diagnósticos, resumen de historias clínicas, informes docente y de otros profesionales.

Los principios éticos de la investigación quedaron garantizados porque lo que se analizó fueron los saberes que la profesional interviniente pudo construir en el contexto situacional de estas admisiones. Al no ser el contenido de las entrevistas, ni los motivos de consulta de los usuarios del servicio psicopedagógico objeto de indagación en el marco de esta investigación psicopedagógica, no se requirió el consentimiento informado de los sujetos involucrados.

El proceso de investigación psicopedagógica.

La investigación psicopedagógica, a diferencia de la investigación en Psicopedagogía, no tiene elección de muestra ni proceso de recogida de datos, por lo que no utiliza técnicas para tal fin. Su objeto son los aprendizajes construidos por un profesional en el marco de una intervención terapéutica. Sin embargo sí contempla un proceso de análisis meta-cognitivo que realiza el profesional en la construcción de sus saberes experienciales.

Una vez objetivados, los saberes de la experiencia permiten identificar las categorías teóricas puestas en juego en dicha construcción. A partir del proceso despersonalización, esas categorías teóricas son significadas por el profesional y re-significadas conceptualmente. Finalmente, esos saberes son transpuestos como saberes de la práctica profesional.

El instrumento metodológico diseñado y utilizado para esta investigación fue un protocolo para la configuración de saberes de la práctica profesional (Cfr. Anexo). Esta herramienta plasma el proceso configuración de estos saberes. De manera esquemática, el proceso desarrollado en esta investigación es el siguiente:

Tabla 2. Síntesis del proceso de transposición de saberes experienciales a saberes de la práctica profesional en el contexto situacional de admisiones remotas en tiempos de incertidumbre.

Proceso de transposición de saberes experienciales a saberes de la práctica profesional	
Momento 1. Saber experiencial	<ul style="list-style-type: none">* Necesidad de tener una actitud cognitivo-afectiva flexible y receptiva que permita captar la situación de consulta en contexto.* No encerrarse en dispositivos estandarizados, conocidos y canonizados como los únicos válidos.* Modelizar con creatividad y rigor científico nuevas formas de intervención acordes a las posibilidades que los sujetos y el medio socio-familiar, socio-educativos e institucionales ofrecen.* En escenarios de incertidumbre asumir una actitud proactiva, propositiva, cooperativa y colaborativa que se traduzca en praxis.

<p>Momento 2. Categorías conceptuales emergentes</p>	<ul style="list-style-type: none">* Admisión, entrevista de admisión o entrevista inicial.<ul style="list-style-type: none">* Encuadre.* Intervención.* Consultorio como un espacio necesario e insustituible.<ul style="list-style-type: none">* Presencialidad.
<p>Momento 3. Re-conceptualización de categorías conceptuales</p>	<ul style="list-style-type: none">* La admisión como proceso en contexto vital del paciente y su familia.* Entrevista de admisión o entrevista inicial como un momento del proceso de admisión.* La entrevista de admisión como intervención, como construcción de red inter-institucional y como polifonía de voces presentes en informes y mensajes.* El proceso de admisión como interactivo en el que intervienen otros miembros de la familia convocados y no convocados a la entrevista, otros sujetos inter-institucionales.* El encuadre no como elemento fijo de la entrevista sino como dinámico.* El consultorio como un espacio necesario e insustituible, como espacio simbólico ampliado.* Presencialidad física y presencialidad mediada por tecnologías.
<p>Momento 4. Saberes profesionales configurados</p>	<p>La admisión psicopedagógica puede ser re-significada como un proceso de intervención y un entramado colaborativo que no puede reducirse a una entrevista de admisión</p>

Fuente: Elaboración propia.

Análisis.

La pandemia por COVID-19 lejos de obturar, suspender, retrasar, postergar situaciones de enseñanza, de aprendizaje, terapéuticas, ha llevado a modificar los canales de comunicación, a crear nuevos escenarios educativos y de intervención psicopedagógica que, lejos de competir con los escenarios, relaciones e interacciones topográficos-sincrónicos, permiten re-significar la comunicación, las relaciones, las interacciones, los modos, los medios, los dispositivos, las categorías conceptuales, los encuadres marcados por la cercanía digital en el distanciamiento social obligatorio en la última pandemia.

La admisión como entrevista y como parte del proceso de intervención terapéutica, se ha manifestado como algo más que una práctica psicopedagógica en la que se aplican un conjunto de axiomas teóricos coherentes e independientes de la realidad, de los sujetos y de las situaciones. Las intervenciones en Psicopedagogía no tienen por principio unas reglas conscientes y constantes, sino esquemas prácticos, opacos a ellas, sujetos a variar según la lógica de la situación y el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone. Como las prácticas se engendran en el encuentro entre unas conceptualizaciones y lo singular, las rige un principio de incertidumbre y cierta vaguedad. Por eso las prácticas profesionales no son el lugar de aplicación de conceptualizaciones. Los principios teóricos rigen el pensamiento y orientan las prácticas, pero no se aplican de manera directa y lineal porque esos principios no saben decir nada acerca de lo singular. En las prácticas se pone en juego lo situacional, la lógica de la situación y los puntos de vista diferentes, divergentes y cambiantes de cada uno de los actores que operan en ese momento (Filidoro 2018).

Desde esta perspectiva y posicionando es que realismo el análisis, a partir de los saberes experienciales construidos, de las categorías conceptuales emergentes.

La primera categoría que consideramos es la categoría ‘presencialidad’. El análisis pone de manifiesto que hay presencia clínica no solo en las entrevistas e intervenciones sincrónicas tempo-espaciales (‘presenciales’), sino también en las entrevistas e intervenciones remotas o a distancia (‘virtuales’). Esto es así, porque ambos escenarios, con sus dinámicas y encuadres propios y específicos, brindan la posibilidad de construcción de relaciones e interacciones subjetivas e inter-subjetivas transferenciales y contra-transferenciales, en este caso, mediadas por tecnologías. Podemos inferir, e incluso concluir, que no es el escenario ni el entorno, físico o virtual, sino el encuadre y los actores en tanto sujetos de las experiencias, los que habilitan u obturan la ‘presencialidad clínica’.

La presencialidad clínica asumió una doble dimensión físico-sincrónica y ubicua-sincrónica/asincrónica.

Una segunda categoría re-significada fue la categoría ‘entrevista’. Sobre la entrevista clínica en tiempos de pandemia por COVID-19 aprendimos que el componente fijo del encuadre opera en las admisiones remotas del mismo modo que en las admisiones físicas. En ambos entornos se establecen constantes de día y horario, a las que se suma en las entrevistas mediadas por tecnologías, algunas constantes vinculadas al contexto vital de las familias tales como lugar de la casa para la entrevista que garantice privacidad. Establecer estas constantes permite reducir interferencias en el desarrollo de las entrevistas. En la sucesión de entrevistas de admisión, junto con el encuadre y acontecer clínico, se manifestaron sucesivas y simultáneas voces, miradas, aportes, deseos, temores, reclamos de distintos sujetos vinculados al paciente. Al mismo tiempo, esta ‘domesticación’ del contexto de la admisión puso en evidencia posibilidades y limitaciones personales, familiares e institucionales para el tratamiento que no suelen visualizarse inmediatamente en una entrevista de admisión clásica.

La categoría ‘admisión’ se presentó como calidoscópica y polisémica. La admisión es, al mismo tiempo, permitir, ofrecer, reconocer, tener posibilidades y capacidad de hacer, tener y dar cabida. Estas admisiones en las que la virtualidad operó como terceridad, interpelaron sobre cuestiones básicas consideradas ya resueltas desde lo teórico y práctico. Dieron lugar a preguntas básicas tales como: ¿Qué es la admisión? ¿Qué es lo que se admite? ¿Quién admite a quién? ¿Es el terapeuta quien admite, es el paciente y sus instituciones quienes admiten?

Este tipo de admisión implicó, en primer lugar, que los adultos responsables de los pacientes permitan el acceso del profesional al ámbito de lo doméstico, al espacio vital-familiar, a que abran el acceso a las condiciones de vida en tiempo y en espacio real, distintos del narrado como ocurre en las entrevistas en el consultorio, habilitando así una presencialidad a distancia. En segundo lugar, se construyó cierta simetría en la asimetría de roles (entrevistados-entrevistador) porque el espacio y el tiempo es el propio de la familia y no los de la sesión en consultorio: la ‘mutua admisión’ irrumpió como un rasgo distintivo del proceso de admisión. Este rasgo, entendemos, que hay que incluirlo como identitario de la admisión psicopedagógica independiente del entorno en el que se desarrolle.

En síntesis, estas experiencias de admisiones presenciales a distancia mediadas por dispositivos tecnológicos, permitieron la escucha y la mirada clínica ante situaciones de dolor y padecimiento familiar e institucional. Al mismo tiempo que interpelan a mantener, re-crear y crear

lazos con los sujetos, sus instituciones y sus contextos vitales. La entrevista clínica fue un espacio de sucesivas y simultaneidades de voces, miradas, aportes, deseos, temores, reclamos el encuadre operó en las admisiones remotas del mismo modo que lo hace en las admisiones presenciales físicas. La admisión como proceso de ‘mutua admisión’ implicó permitir, ofrecer, reconocer, de tener posibilidades y capacidad de hacer, de tener y dar cabida. Así, la admisión psicopedagógica además de proceso se presenta como entramado colaborativo entre familias e instituciones que ponen al sujeto y sus aprendizajes en el centro de la escena.

Resultados

La categoría ‘admisión psicopedagógica’ en tiempos de incertidumbre cuando la virtualidad opera como terceridad modificando la estructura dialógica-relacional de la presencialidad física asumió nuevos significados. En términos de saberes profesionales en el campo psicopedagógico estos nuevos significados son: (1) La admisión es un proceso inscripto en el contexto vital del paciente y en un entramado colaborativo entre la familia, los profesionales y los docentes vinculados al sujeto escolarizado. (2) La entrevista de admisión es un momento del proceso de admisión siendo ya una intervención. (3) La admisión es una construcción de redes inter-institucionales y polifónicas de sujetos intervinientes y de interacciones, que va más allá de la díada admisor-paciente. (4) El encuadre de la entrevista es dinámico, si bien conserva el componente fijo. (5) El consultorio como espacio terapéutico ahora está ampliado en la ubicuidad. (6) La presencialidad es física pero también remota mediada por tecnologías.

Retomando la hipótesis sustantiva formulada para esta investigación psicopedagógica podemos afirmar que, el profesional de la Psicopedagogía a partir de un saber experiencial puede resignificar categorías conceptuales. Si bien los saberes de la experiencia son intrasferibles, sí son susceptibles de transponerse en saberes públicos y comunicables asumiendo la condición de saberes de la práctica profesional mediante procesos metodológicos propios de la investigación psicopedagógica.

El diálogo con las investigaciones reseñadas, permiten al mismo tiempo avanzar en la dirección planteada en la hipótesis sustantiva, en la diferenciación entre investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía y en la validez de los saberes de la práctica profesional configurados.

Las investigaciones realizadas en el campo de la Psicopedagogía por Patiño et al. (2009), Casaburi y Benavidez (2020), Bordin y Tamburini

Díaz (2020) y por Moneta Stanganelli (2021) en el campo de la Psicología y del Psicoanálisis, ponen en valor que las intervenciones son fuente y origen de prácticas de investigación. Desde nuestra perspectiva, estas investigaciones no han buscado producir nuevos conocimientos, sino resignificar categorías conceptuales. Por lo que, se inscribirían epistemológica y metodológicamente, como investigaciones que configuran saberes de la práctica profesional.

Ahora bien, sin ponemos en diálogo los resultados y aportes que estas investigaciones han realizado con los resultados y aportes de esta investigación psicopedagógica, en primer lugar estos coinciden con Patiño et al. (2009) en cuanto que las variables epocales y sociales que intervienen en el encuadre terapéutico al interior de los procesos diagnósticos son centrales y ponen en tensión algunas construcciones teóricas contemporáneas. Esto lleva a diversificar la mirada acerca del encuadre y a considerar el papel significativo que cobra el trabajo de simbolización del terapeuta. Por lo tanto, las prácticas clínicas actuales han visibilizado los propios límites de los profesionales, los límites de los pacientes, de sus familias e instituciones, a la vez, que manifiestan sus nuevas posibilidades. Esta investigación coincide con Casaburi y Benavidez (2020), cuando sostiene que los contextos de incertidumbre, como lo es el tiempo de pandemia por el virus responsable de la COVID-19, imponen la constitución de nuevas formas de encuadre y condiciones para la clínica. En este mismo sentido, hay coincidencias con Bordin y Tamburini Díaz (2020) cuando plantean que es necesario realizar abordajes psicopedagógicos que contemplen al sujeto desde una dimensión holística, situacional y contextual suma nuestra indagación. Por lo que, fortalecer el desarrollo psico-emocional de los sujetos que aprenden y a realizar un acompañamiento a sus padres o tutores y a las instituciones de pertenencia ofreciendo herramientas que fomenten el diálogo intrafamiliar, intra e inter institucional. Entre estas herramientas, los dispositivos que permiten intercambios ubicuos se presentan como nodales. Coincidimos metodológicamente con Moneta Stanganelli (2021) en que, el análisis de los registros sobre las prácticas e innovaciones profesionales son fuente para la producción de conocimientos y la configuración de saberes específicos, sea en Psicología, en Psicoanálisis y en Psicopedagogía. Coincidimos además, desde lo conceptual que es necesario replantear el lugar del cuerpo en el análisis y en tele-análisis y con que, el pasaje de la terapia presencial a la modalidad virtual, radica sólo en una diferencia en la técnica y no en los principios fundamentales del método psicoanalítico. Finalmente, sobre el encuadre en la situación analítica virtual en que la importancia del encuadre radica no en reproducirlo como se presentaba en la presencialidad.

Por lo tanto, una contribución de esta investigación es que las categorías teóricas son construcciones epocales del mismo modo que lo son los instrumentos y dispositivos para la intervención. Estos hallazgos asumen un significado práctico al plantear que es el profesional el único sujeto habilitado ética, epistemológica y metodológicamente para resignificar las categorías conceptuales poniéndolas en diálogo con lo singular y situacional de la intervención como acaecer de prácticas del conocimiento. Entre las principales implicaciones que esto tiene hay que mencionar que es vital para la Psicopedagogía que se generen espacios tanto para la investigación psicopedagógica como para las investigaciones en Psicopedagogía.

Conclusiones

Los tiempos de incertidumbres permiten construir nuevas certezas. Algunas de ellas son: las categorías conceptuales, los saberes, las prácticas profesionales son construcciones sociales, contextuales, epocales complejas, no son dados de una vez y para siempre.

Al interior de las prácticas de investigación en el campo psicopedagógico hemos reconocido la investigación en Psicopedagogía y las investigaciones psicopedagógicas, prácticas diferenciables epistemológica y metodológicamente, pero imbricadas y complementarias en función del objeto y quehacer psicopedagógico. Es aquí donde cobra sentido el presente trabajo que ejemplifica el proceso de configuración de saberes profesionales en el campo psicopedagógico. También, hemos diferenciado en el campo psicopedagógico conocimientos y saberes que se entrelazan como variedades epistémicas: el saber experiencial, los saberes de la profesión y el conocimiento disciplinar de las ciencias particulares. Cada una de estas especies epistemológicas tiene su correlato metodológico. Sin embargo, hay que señalar que estas diferenciaciones no implican relaciones jerárquicas o de sojuzgamiento entre los tipos o especies epistémicas y las metodologías implicadas.

El pasaje del saber experiencial al saber profesional, objeto de esta comunicación permite re-conceptualizar a la admisión psicopedagógica en tiempos de incertidumbre como proceso polisémico y entramado colaborativo.

No hay que soslayar que las investigaciones psicopedagógicas, aún no tienen un lugar relevante ni significativo en el campo de las Ciencias Sociales, de las Humanidades, de las Ciencias de la Salud y, mucho menos en la Psicopedagogía y en las Ciencias Psicopedagógicas, situación es compartida con las investigaciones en Psicopedagogía. Por lo tanto, la difusión de estas prácticas del conocimiento que promueven preguntas de

indagación y el desarrollo de actitudes de compromiso, distanciamiento, extrañamiento, escucha y mirada abiertas son fundamentales construir un lugar en esos campos y para de-construir representaciones sociales estigmatizantes, excluyentes y patologizantes en torno a los sujetos y sus aprendizajes.

Finalmente, el hecho que estas prácticas investigativas promueven procesos meta-cognitivos en los profesionales de la Psicopedagogía permite la creación y re-creación de categorías conceptuales y de dispositivos de intervención menos hegemónicos, heterogéneos y con mayor rigurosidad epistemológica, metodológica y ética en los siempre cambiantes escenarios sociales, culturales, educativos, laborales, recreativos, artísticos, sólo por nombrar algunos ámbitos en los que transcurren la vida de los sujetos y las comunidades.

Referencias bibliográficas

- Artacho, J. y Ventura A. (2011). Psicopedagogía e interdisciplina: reflexiones desde una perspectiva epistemológica. *Aprendizaje Hoy*, 80, 7-16. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/14096>
- Azar, E. (2009). Una reflexión sobre la teoría social, el campo psicopedagógico, su teoría y su práctica. *Diálogos Pedagógicos*. V II (14), 29-41. <https://revistas-old.ucc.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/488>
- Aznar-Díaz, I., Hinojo Lucena, F. y Fernández-Martín, F. (2007). Competencia, competencias profesionales y perfil profesional: retrato del perfil del psicopedagogo. *Publicaciones*, 37, 109-116. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2528489.pdf>
- Baeza, S. (2012). Psicopedagogía: nuevos desafíos hoy... 'hacia las mejores prácticas del mañana'. *Revista Contextos de Educación*. 12, 1-7. <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/pdfs/05-baeza.pdf>
- Baeza, S. (2015). La psicopedagogía en diálogo con el futuro. *Encuentros desencuentros- co construcciones*. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía, 12 (2), 1-11. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1520>
- Bordin, M. y Tamburini Díaz, A. (2020). Abordaje psicopedagógico en instituciones educativas en tiempos de pandemia experiencia realizada en el Instituto Jesuita Sagrada Familia. Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba (Argentina). <http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/2868/>
- Bossa, N. (2008). El surgimiento de la Psicopedagogía como ciencia. *Revista*

de Psicopedagogía. 25 (76), 43-48. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/737248.pdf>

Bravo, L, Milicic-Müller, N., Mejía, L. y Eslava, J. (2009). Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sud América. *Ciencias Psicológicas*. III (2), 203-218. <https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545420009.pdf>

Caldera-Robles, M. (2001). Orígenes de la psicopedagogía y sus inicios en México y Jalisco. *Educar*, 18, 23-41. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_541/a_7572/7572.html

Careaga-Medina, R. (2010). Hacia un concepto de Psicopedagogía. *Dirección Nacional de Bibliotecas*, 1-26. <https://shortest.link/2jv1>

Carrara-Lelis, M. T. (2008). Cruzando las fronteras de la historia de la Psicopedagogía: una entrevista con Alicia Fernández. *Revista de Psicopedagogía*, 25(78), 23-35. <https://shortest.link/2jv5>

Carrasco-Cursach, J. (2018). Análisis epistemológico y construcción del objeto de estudio de la Psicopedagogía. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*. 15(2), 37-42. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2172>

Casaburi, L. y Benavidez, M. (2020). Desafíos en la clínica psicopedagógica en tiempos de pandemia. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-007/681.pdf>

Castorina, J. (2016). Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 13 (2), 48-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5889106.pdf>

Castro-Gasparian, M. C. (2006). La psicopedagogía y los aspectos de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. *Revista de Psicopedagogía*, 23(72), 260-268. <https://shortest.link/2jvd>

Cohen, L. (2000). Necesidad, teórica y validación de la práctica psicopedagógica: algunos problemas. *Educação & Realidade*, 25(1), 215-227. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48697>

Dhers, P. (2020). Psicopedagogía en la complejidad. *HOLOGRAMATICA*, 32(1), 101-131. https://cienciared.com.ar/ra/usr/3/1589/hologram32_v1_pp101_131.pdf

Díaz, G., Coicaud, C. y Pereyra, C. (2013). Algunas reflexiones sobre las prácticas en el campo psicopedagógico ante las interpelaciones de los actuales contextos. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 10 (1),

1-7. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2441>

Espinoza-Vásquez, R. (2016). Entre la escolarización y el sentido de educar en Psicopedagogía: una reflexión. *Revista Gestión de la Educación*, 6(1), 1-9. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/download/22717/22923/>

Espinoza-Vásquez, R. (2018). Antecedentes históricos en el desarrollo de la Psicopedagogía en Chile. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*. 15(1), 1-12. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1912>

Fernández, L. (2011). Censo 2010. Somos 14.819.137 habitantes en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Instituto del Conurbano. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fernández-Calderón, W. (2018). Contexto y contextualización de la Psicopedagogía. GRIN Verlag, 1-5. <https://www.grin.com/document/412057>

Filidoro, N. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. *Revista Pilquén, Sección Psicopedagogía*. 15 (1), 42-50. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1916/pdf>

García-Álvarez, A. (2003). Análisis bibliométrico de la producción científica relativa a la psicopedagogía en revista de ciencias de la educación: 1970-1992. *Revista de Ciencias de la Educación*. (196), 1-24. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/35168>

Godoy do Nascimento, C. (2006). A importância da Psicopedagogia na educação básica como paradigma de uma cidadania ativa. *Roteiro, Joaçaba*. 31 (1-2), 65-88. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2659849.pdf>

Godoy, P., Meza, M. y Salazar, A. (2004). Inicios de la Psicopedagogía en Chile, en: P. Godoy, M. Meza L., A Salazar U. en *Colaboración de O. Nieto*, Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. 1-33. <https://estrategicas.files.wordpress.com/2009/04/inicios-de-la-psicopedagogia.pdf>

Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación y subjetividad*. Lugar Editorial.

Henao-López, G., Ramírez-Nieto, L. y Ramírez-Palacio, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *AGORA*, 6(2), 215-226. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/agora_diez_tema_4_que_es_la_intervencion.pdf

Hobsbawm, E. (1994) *Historia del Siglo XX. Crítica*.

Laino, D. (2008). Una técnica diagnóstica y de intervención en la clínica del entendimiento escolar. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*. X, (5), 12-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3055561>

Mariño M. y Ortiz-Torres, E. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta Moebio*, 49, 22-30. <https://www.moebio.uchile.cl/49/ortiz.html>

Messi, L., Rossi, B. y Ventura, A. (2016). La Psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿Qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*. 55 (2), 110- 128. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333346580008.pdf>

Ministerio de Economía. Ministerio de Infraestructura y Servicios Públicos Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2016). Argentina: Programa de Mejora del Hábitat en Barrios Vulnerables del Gran Buenos Aires (GBA). Evaluación social.

Mombrú-Ruggiero, A. (2016). Del estatus epistemológico de la epistemología. *Perspectivas Metodológicas*, 17, I, 51-70. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/issue/view/101>

Moneta Stanganelli, G. (2021). “Adecuación a la virtualidad del dispositivo clínico Psicoanalítico con niñxs en el contexto argentino de Emergencia Sanitaria por Covid-19”. En: *Efectos de la pandemia en la clínica con niñxs*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/119582>

Moreno-Valdés, M. T. (2003). Estrategias de aprendizaje: bases para la intervención psicopedagógica. *Revista de Psicopedagogía*, 20(62), 136-142. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v20n62/v20n62a06.pdf>

Müller, M. (2000). Perspectivas de la psicopedagogía en el comienzo del milenio. *Psicología y Psicopedagogía*. *Psicología y Psicopedagogía*, 1(2), 1-4. <https://racimo.usal.edu.ar/4528/>

Neves, S. y Faria, L. (2005). Concepciones personales de competencia: de la integración conceptual a la intervención psicopedagógica. *PSICOLOGIA*, XVIII (2), 101-128. <https://psycnet.apa.org/record/2006-05786-005>

Pardo, R. (2000). Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas. En Díaz, E. (2000) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad* (120-167). Biblos.

Passano, S. (2007). Cuestiones epistemológicas de la Psicopedagogía clínica. <https://shortest.link/2e7K>

Patiño, Y., Rulli, M. y Yapura, C. (2009). Reflexiones acerca del encuadre en la clínica psicopedagógica. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-020/383.pdf>

Peña-Rodríguez, F. (2006). Identidad profesional la problemática de la Psicopedagogía. *Pedagogía y Saberes*. 25, 109-120. <https://revistas.unlp.edu.ar/handle/10915/119582>

<https://unae.edu.py/ojs/index.php/saetauniversitaria>

pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6818

Peña-Rodríguez, F. y Acevedo-Zapata, S. (2011). El campo de la psicopedagogía: Discusiones, procesos de formación, identidad y prácticas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 127-132. <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203018660014.pdf>

Póveda, D. (2003). La psicopedagogía como disciplina: una perspectiva contextualista y de ciclo vital. *REOP -Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 14(2), 105-119. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11615>

Quevedo-Álava, R., Corrales-Moreno, L., Palma-Delgado, G. y Mendoza-Suárez, G. (2020). Psicopedagogía y TIC en período de COVID-19. Una reflexión para el aprendizaje significativo. *Episteme Koinonia*, 3(5), 202-222. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/258/2581039013/html/index.html>

Ramos, G. (2007). Psicopedagogia: aparando arestas pela história. *VIDYA*. 27(1), 9-20. <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/346>

Ricci, C. (2003). Psicopedagogía Aportes para una reflexión epistemológica. *Revista Perspectivas Metodológicas*. 3(3), 1-10. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/589>

Ricci, C. (2004) El no-aprender, ¿patología de época o síntoma de la época del no deseo? *Revista Aprendizaje Hoy*. XXIV (58) ,59-63.

Ricci, C. (2014) “La investigación como estrategia didáctica en la formación de formadores”. *Revista Novedades Educativas*, (286), 84-88.

Ricci, C. (2020a). Cuatro tesis para una Psicopedagogía. Apuntes sobre el quehacer psicopedagógico; el objeto psicopedagógico; la Psicopedagogía y la Ciencias Psicopedagógicas y, la investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía. *Revista Aprendizaje hoy*. XL (101/102), 75-116.

Ricci, C. (2020b). Diálogo interdisciplinar Psicopedagogía, Didáctica, Pedagogía entorno a la interrelación modalidades diversas de aprendizajes, clases heterogéneas y educación como derecho. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía. 17(2), 1-18. <https://shortest.link/2edW>

Ricci, C. (2020c). Los Colegios Profesionales de Psicopedagogía: ‘usinas’ de producción de conocimiento disciplinar y de saberes de la práctica profesional. *Revista del Colegio Nacional de Profesionales Psicopedagogos Chile*, 1(0), 15-17.

Ricci, C. (2021a). Revisión de Metasíntesis sobre el estatus epistemológico de la Psicopedagogía en Iberoamérica entre los años 2000 y 2020. *Revista Neuronum*, 7(3), 48-80. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistanuronum/article/view/356>

Ricci, C. (2021b). Investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía: Diferenciación necesaria desde una perspectiva epocal, de la complejidad, disciplinar, profesional, inter y transdisciplinar. *Revista Perspectivas Metodológicas*, (21), 1-22. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3442>

Ricci, C. (2021c). Innovar o fracasar. Claves para pensar una nueva institucionalización de los aprendizajes en la escuela del Siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 52-69. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/issue/view/295>

Risquez, A. (2009). Reseña de "Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales" de Santana Vega, L. E. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 20-22. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43691>

Rojas-Valladares, A. L., Domínguez-Urdanivia, Y., Torres-Zerquera, L. C. y Pérez-Egües, M. A. (2020). El proceso de intervención psicopedagógica en el ámbito educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 45-51. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/264>

Siqueira de Andrade, M. (2004). Instrucciones y pautas para los cursos de psicopedagogía: análisis crítico del surgimiento de la psicopedagogía en América Latina. *Cuadernos de Psicopedagogía*. 3(6), 70-71. <https://shortest.link/2joO>

Siqueira-Castanho, M. I. (2018). A Psicopedagogia em um Diálogo Multidisciplinar. *Revista Psychopedagia*. 35(106), 34-45. <https://shortest.link/2c-u>

Soave, M. (2012). La Entrevista en la Investigación. Recuperado el 11 de Noviembre de 2012, del sitio web Open Course Ware de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. <https://shortest.link/2hNm>

Sobral-Griz, M. (2006). El camino a la transdisciplinariedad. *Revista de Psicopedagogía*. 23(70), 77-80. <https://shortest.link/2c-x>

Ventura, A., Borgobello, A. y Peralta, N. (2012). Carácter científico y profesional de la psicopedagogía. Representaciones de estudiantes de la carrera de psicopedagogía en Rosario, Argentina. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*. 9, (3), 59-68. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483549016009.pdf>

Ventura, A., Gagliardi, R. y Moscoloni, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. *Estudios e Pesquisas em Psicologia*, 12(2), 648-662. <https://shortest.link/2jvP>

Zac, J. (1971). Un enfoque metodológico del establecimiento del encuadre. *Revista de Psicoanálisis*. 28(03), 593-610. <https://shortest.link/2jvP>

link/2oso

Zambrano Leal, A. (2007b). Ciencias de la educación, psicopedagogía y didáctica. Paradigma, conceptos y objeto. Pensar la educación, 2, 71-95. <https://shortest.link/2e7M>

Zambrano-Leal, A. (2007a). La psicopedagogía: ¿ciencia, saber o discurso? Cuadernos de Psicopedagogía, 4, 119-126. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/psicopedagogia/article/view/514/512>

DESAFÍOS EDUCATIVOS PARA LOS ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Francisca Mercedes Solis Peralta¹

Universidad Veracruzana - México

Patricia del Carmen Aguirre Gambo²

Universidad Veracruzana - México

Ana Laura Carmona Guadarrama³

Universidad Veracruzana - México

Javier Casco López⁴

Universidad Veracruzana - México

Recibido: 06/12/2021

Aprobado: 18/12/2021

Resumen

Ante la contingencia sanitaria que vivimos a nivel mundial y la necesidad de seguir contando con servicios educativos de calidad para la población, en el ciclo escolar 2020-2021 las instituciones educativas y los docentes

1 Dra. en Educación. Universidad Veracruzana. frsolis@uv.mx

2 Dra. en Comunicación. Universidad Veracruzana. paguirre@uv.mx

3 Dra. en Educación. Universidad Veracruzana. anacarmona@uv.mx

4 Dr. en Gobierno y Administración Pública. Universidad Veracruzana.

jcasco@uv.mx

tuvieron grandes desafíos al continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes virtuales, donde en muchos casos se tuvo que acudir a la improvisación, al cambiar de forma abrupta el contexto escolar, teniendo como resultado, satisfacciones e insatisfacciones tanto por parte de padres de familia, estudiantes y docentes. Los cuerpos académicos de Estudios en Comunicación e Información y Educación y Equidad de la Universidad Veracruzana (UV) realizaron un estudio que tuvo como objetivo conocer los desafíos educativos que los académicos de la UV reconocían que debían superar para asegurar el éxito educativo en tiempos de pandemia. La metodología utilizada fue bajo un enfoque cualitativo tipo Teoría fundamentada, utilizando como técnica la entrevista individual con académicos de la UV, región Veracruz.

Palabras clave: Desafíos educativos-Innovación educativa-Ambientes virtuales-Competencias digitales-Flexibilidad académica.

Abstract

Given the health contingency that we are experiencing worldwide and the need to continue to have quality educational services for the population, in the 2020-2021 school year, educational institutions and teachers faced great challenges in continuing the teaching-learning process in environments virtual, where in many cases it was necessary to resort to improvisation, by abruptly changing the school context, resulting in satisfaction and dissatisfaction on the part of parents, students and teachers. The academic bodies of Studies in Communication and Information and Education and Equity of the Universidad Veracruzana (UV) carried out a study that aimed to discover the educational challenges that UV academics recognized they had to overcome to ensure educational success in times of pandemic . The methodology used was under a qualitative approach type Grounded Theory, using as a technique the individual interview with academics from the UV, Veracruz region.

Key words: Educational challenges-Educational innovation-Virtual environments-Digital skills-Academic flexibility.

Introducción:

Las instituciones educativas tienen un compromiso social muy importante, no solo de continuar con el desarrollo intelectual de los estudiantes, sino de buscar estrategias que permitan su desarrollo integral y una adaptación sana a las condiciones de vida que se están presentando.

En la situación actual,

es impredecible preguntarse qué contexto de recepción del conocimiento escolar tienen niños, niñas y jóvenes de diferentes grupos sociales. De qué manera el confinamiento afecta a las posibilidades, materiales culturales, emocionales de adquirir, realizar e interiorizar dicho conocimiento. Pero estas preguntas no son propias de la situación actual. La contextualización del conocimiento escolar es fundamental para que este sea pertinente en cualquier situación y época histórica y su falta de contextualización es precisamente lo que lleva a muchos y muchas jóvenes a sentir que la escuela 'no es para ellos' (Tarabini, 2020,150).

Debemos ser conscientes de que los contextos de los estudiantes son muy heterogéneos, por lo tanto, las estrategias educativas deben ser amplias y diversas. Una primera adaptación a estos nuevos contextos fue el transitar de un modelo educativo presencial a un modelo virtual en donde el principal problema que se enfrenta es el recrudescimiento de la brecha social que también se refleja en la brecha digital y paradigmática; destacando tres enfoques claros que deben considerarse en los desafíos educativos.

El primero está relacionado con el enfoque hacia la infraestructura: tanto académicos como estudiantes deben contar una computadora y conectividad a una red, lo cual no siempre es posible pues los estudiantes que viven en comunidades rurales o en lugares de baja conectividad, donde no tienen servidores eficientes.

El segundo se relaciona con el uso de los recursos: A pesar de que hoy en día un buen número de jóvenes hace uso constante de los recursos digitales, es evidente que los utilizan más con fines de entretenimiento u ocio, en tanto que un buen porcentaje de los docentes se han estado desempeñando con éxito en centros escolares de forma presencial lo que no les implicaba el uso de recursos digitales y la pandemia los tomó por sorpresa sin tener competencias tecnológicas desarrolladas.

Como es evidente, el tercer enfoque es la capacitación, relacionado directamente con la de alfabetización digital, considerando el dominio no solo de habilidades básicas para realizar actividades en ambientes virtuales como puede ser el interactuar o publicar en una red social, sino también habilidades más complejas como la creación de contenidos digitales propios

Los elementos que se pueden analizar para entender el problema de la brecha son muchos, pero entre los más importantes están los relacionados con el estatus económico, el género, la edad, el nivel educativo, la localización geográfica, la pertenencia a ciertos grupos étnicos y el nivel educativo (Rodríguez 2006,25).

Desarrollo

Desde el 17 de marzo fecha en que las autoridades de la Universidad Veracruzana dieron a conocer que en la región Veracruz quedaban suspendidas las actividades presenciales debido a la contingencia sanitaria por coronavirus COVID-19 y que se debían continuar los cursos vía remota por diferentes plataformas educativas priorizando el uso de la plataforma institucional EMINUS sin restringir el uso de recursos y herramientas necesarias que estuvieran al alcance de docentes y alumnos, empezó una ardua tarea para la comunidad. Se elaboró un espacio virtual denominado Plan de contingencia COVID19, donde se publicaron diferentes materiales para facilitar el acompañamiento de académicos y estudiantes a transitar del modelo presencial al modelo virtual. Entre los apoyos que destacan están: Un documento titulado Estrategias de Diseño de Experiencias Educativas en Línea, que tiene como objetivo apoyar la planeación y ejecución de cursos

en modalidad virtual; Pautas para la Planeación Flexible de experiencias educativas, diseñado para enfatizar el saber conocer, hacer, convivir y ser desde ámbitos presenciales o virtuales; destaca así mismo una guía rápida para la virtualización de experiencias educativas, un catálogo de actividades asincrónicas; lineamientos para la evaluación en entornos virtuales; Teams para la continuidad educativa en contextos de contingencia, entre otros. Se modificaron actividades administrativas, escolares, se habilitaron recursos digitales y servicios de atención a la salud física, emocional e integral.

Ante este marco, la CEPAL y la UNESCO (2020) señalan que emergieron acciones en el campo educativo y social:

(...) tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes (p1).

A pesar de contar con todos estos recursos, no todos los académicos reconocen haber terminado sus programas de manera satisfactoria, por lo que la intensión de esta investigación fue conocer los desafíos educativos que tienen los académicos para el próximo ciclo escolar, a fin de seguir construyendo opciones que permitan la facilitación del proceso educativo en entornos virtuales sin menoscabo de la formación integral de los estudiantes y sin importar el tiempo que perdure el periodo de aislamiento social.

Metodología

Para esta investigación se utilizó una metodología cualitativa tipo Teoría Fundamentada con el fin de tener una comprensión holista de los desafíos que, de acuerdo con su experiencia, están viviendo los académicos de la Universidad Veracruzana región Veracruz

Se realizaron entrevistas individuales a 41 académicos, de manera virtual y el muestreo teórico hasta donde se presenta este informe se integra de la siguiente manera:

Tabla 1. Muestreo teórico

Muestreo teórico				
Grado de estudios	Licenciatura		Maestría	Doctorado
	20		7	11
Área académica de adscripción	Humanidades		Ciencias de la Salud	Económico administrativo
	22		16	3
Experiencia docente	1-10 años	11-20 años	21-30 años	31-40 años
	7	15	11	8
Género	Masculino		Femenino	
	17		24	
Edad	30-40	41-50	51-60	61-70
	7	17	13	4

Fuente: Elaboración propia

El proceso de análisis de datos que utiliza la teoría fundamentada consiste en cuatro etapas: la primera es la transcripción fiel de las entrevistas para poder pasar a la codificación abierta, axial y selectiva

Resultados de Investigación

Tabla 2. Resultados

Categorías	Subcategorías	Frases Codificadas
Flexibilidad académica	Comunicación maestro-alumno	<p>1. Grupo de WhatsApp, videoconferencia por Zoom, correo electrónico y plataforma Eminus, Todas las posibles.</p> <p>2.- Usos de redes sociales y plataformas educativas</p> <p>3.- Uso de Moocs, Eminus, Team, Whatsapp, Zoom, Plataforma, email, audio-charlas.</p> <p>4.- Varios. Primero el uso de drive para la entrega y retroalimentación de tareas. Segundo el uso de Whatsapp como medio de comunicación para dar instrucciones y dejar mensajes directos y que puedan revisar en los horarios que ellos tengan disponible la red. Fb y Messenger como medios de intercambio de materiales. Y las video-cartas como estrategia de apapacho virtual. Hemos hecho video llamadas y reuniones por zoom. Ha sido variado y eso ha mantenido cierto nivel de atención.</p>

	<p>Entrega de actividades</p>	<p>1.-He dejado abierta la fecha para la entrega de tareas. 2.-Pueden entregar las tareas hechas a mano, en computadora, mandar fotos por whatsapp, o explicarlas en mensaje de voz. 3.- Se les ha hecho una propuesta extraordinaria especialmente a aquellos estudiantes que por diferentes razones no pudieron participar de este proceso y es entregar al final del semestre un proyecto.</p>
	<p>Evaluación</p>	<p>1.-Se llevó a cabo mediante la elaboración de tareas, proyectos, mapas conceptuales, resúmenes. 2. No se presentó examen, solo se consideró sus exposiciones mediante videoconferencia y sus reportes de las clases a las que se conectó. 3.-Se les dieron dos opciones de evaluación: tareas que se les asignaron mediante correo o conexión a las sesiones de Zoom.</p>
<p>Aspectos de innovación integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación</p>	<p>Uso de TIC</p>	<p>1.-Trabajar 100% en línea. 2.- El uso de Videoconferencia y redes sociales para impartir clases. 3.- Uso de recursos tecnológicos diversos para mis clases.</p>

		<p>4.- Las conferencias y videos demostrativos.</p> <p>5.-Uso de plataformas, recursos y materiales en línea.</p>
	Estrategias didácticas	<p>1. Actividades extraclase objetivas, nuevas formas de evaluación, clases interactivas interesantes para los estudiantes.</p> <p>2.-Uso de estrategias como el aula invertida.</p> <p>3.-Utilizo estrategias de aprendizaje situado.</p> <p>4.-Utilice el aprendizaje basado en proyectos.</p> <p>5.-Exámenes orales en línea.</p>
	Estrategias afectivas	<p>1.- Mucho trabajo de sensibilización y aspecto humano para entender la dinámica de los alumnos y apertura a asesorías de acuerdo con sus tiempos porque tienen problemas técnicos. Me parece que he trabajado un asunto de empatía con ellos</p> <p>2.- He utilizado videocartas de autorepresentación, éstas fueron mi medio para atender aspectos emocionales de mis estudiantes.</p>
Dificultades para poder darle continuidad a sus cursos	Modelo Instruccional	1.-No tener un modelo instruccional para el trabajo virtual.

		<p>3.-Los estudiantes no leen con detenimiento las instrucciones o yo no las redacté bien, fue confuso que entregaran las tareas bien.</p> <p>4.-Asigné muchas tareas y me volví loco con la revisión.</p>
	<p>Conectividad</p>	<p>1- Algunos alumnos no tienen acceso a internet en sus lugares de residencia afortunadamente son la minoría.</p> <p>2.-En mi dominio tengo muy mala recepción de internet y también problemas con la luz, varias veces tuve que cancelar o posponer la clase.</p> <p>3.-Falta de equipo y acceso a Internet de los estudiantes, no podían ver los vídeos, ni hacer las tareas a tiempo.</p>
	<p>Falta de recursos económicos</p>	<p>1.-Al inicio de la pandemia casi todos tenían internet, pero ya para mayo los padres de los estudiantes ya no podían pagar el internet y esto se dificultó más.</p> <p>2.-Tres de mis alumnos se dieron de baja del curso porque se tuvieron que poner a trabajar.</p> <p>3. Los alumnos no cuentan con computadoras propias y tienen que ir al cyber.</p>

	<p>Tipos de contenido</p>	<p>1.-El contenido teórico se abordaron en su totalidad, pero no se pudieron realizar las prácticas</p> <p>2.- Las prácticas de laboratorio se suplieron por búsqueda bibliográfica actualizada por medio de la biblioteca virtual.</p> <p>3.-Los talleres al ser virtuales no se puede supervisar que el estudiante desarrolle la habilidad.</p> <p>4.-Los contenidos heurísticos quedan limitados porque se requiere del laboratorio.</p>
	<p>Estrategias</p>	<p>1.-No se puede propiciar aprendizaje colaborativo</p> <p>2.-El trabajo en equipo se dificulta pues no todos tiene la misma facilidad de conectividad.</p> <p>3.-En el entorno virtual se requiere mucho autoaprendizaje y los estudiantes no realizan las estrategias previas como lecturas, elaboración de esquemas o preparación previa de materiales para comentar en videoconferencia.</p> <p>4.- La aplicación de exámenes en línea no permite asegurar que utilicen fuentes de información alterna para apoyarse.</p>

Competencias digitales para mejorar la práctica educativa	Manejo de plataformas	<p>1.- La apertura a aprender esta nueva forma de operar la docencia mediante el manejo de plataformas.</p> <p>2.- Estrategias pedagógicas para el trabajo en entornos virtuales de aprendizaje, diseño de material didáctico digital, diseño instruccional, manejo de herramientas tecnológicas etc.</p> <p>3.- Aprender a manejar todas las herramientas de EMINUS, ya que solo utilizaba el repositorio.</p>
	Elaboración de materiales digitales	<p>1.- Aprender a elaborar materiales para mi clase como mapas, esquemas, presentaciones más atractivas.</p> <p>2.- Sé que hay materiales interactivos que me gustaría elaborar para hacer más atractivas mis clases.</p> <p>3.- Aprender a realizar exámenes o ejercicios en línea donde se facilite su calificación, porque mis grupos son muy numerosos...</p> <p>4.- Como buscar material didáctico en línea para compartir con mis alumnos o como subir los libros físicos a la web para que los tengan a la mano mis estudiantes</p>

	Diseño instruccional	1.-Como planear actividades para que mis estudiantes sean más autodidactas.... 2.-Necesito aprender como propiciar el aprendizaje colaborativo o el trabajo en equipos, pero por medio del internet 3.-Formarme en estrategias digitales para saber cómo trabajar la parte práctica de manera virtual
	Uso de recursos	1.-El uso de Eminus, blogs educativos, uso de Zoom, redes sociales. 2.- Conocimiento de los recursos de Eminus y metodologías factibles de manejar por este medio sin caer en el memorismo del estudiante 3.-Conozco algunos recursos, pero necesito ampliar mis habilidades en otros recursos para lograr el aprendizaje de mis alumnos

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar las categorías que se destacan en este estudio se delimitan a cuatro perspectivas: flexibilidad académica, innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las dificultades para poder dar continuidad a los cursos y la capacitación en competencias digitales.

-Flexibilidad académica: En escenarios cambiantes e impredecibles como los que estamos viviendo, las instituciones deben dar paso a la flexibilidad entendida como la capacidad que se debe tener para adaptarse a cualquier situación, teniendo apertura, aunque sin descuidar los perfiles de formación del estudiante.

-Innovación educativa: La flexibilidad académica está ligada a la innovación educativa, en este momento de aislamiento social se debe desarrollar la capacidad de emigrar a una perspectiva virtual tomando como referencia la experiencia presencial para aplicarla a nuevas circunstancias y sacar adelante el proceso de aprendizaje.

Cualquier innovación introduce novedades que provocan cambios ya sean estos radicales (drásticos) o continuos (progresivos). La innovación sirve para optimizar el proceso educativo, puede reducir el esfuerzo; el costo; aumentar la rapidez en obtener resultados; aumentar la calidad, satisfacer nuevas demandas, etc.

En el dominio de la educación, la innovación educativa intenta mejorar los procesos de formación, es decir, alcanzar la eficiencia con menos esfuerzo o dedicando el mismo esfuerzo, pero con mayor calificación (Salinas 2008, 36).

El principal desafío para los académicos en este sentido será el superar la resistencia al cambio e incorporar la tecnología como recurso fundamental para impartir sus clases. También hay que destacar:

- Dificultades para poder darle continuidad a sus cursos: De acuerdo con las cinco subcategorías que se observan, tres de ellas son desafíos que deben atender la escuela y el docente. El modelo instruccional debe adecuarse a la educación virtual, así como los contenidos y las estrategias; lamentablemente la falta de recursos económicos y la conectividad, es una tarea pendiente para la sociedad.

-Competencias digitales: El cuarto desafío es la capacitación de los académicos para desarrollar competencias digitales. Tejeda y Pozos (2016) clasifican las competencias digitales en tres niveles:

1. Las Competencias Básicas, como un primer nivel de acercamiento e integración de las competencias digitales en la actividad docente, se refieren a la alfabetización básica en competencia digital del profesorado para comenzar a conocer y comprender las TIC e identificar sus potencialidades educativas;

2. Las Competencias de Profundización, pensadas para ir más allá de esta alfabetización básica e intentar adentrarse, a través de la experimentación y exploración intensiva de las TIC y aplicándolas en su actividad docente con un nivel de dominio mayor y más 'estable' de estas, lo que le permitirá al docente, ampliar su repertorio estratégico para su aplicación didáctica, identificando, además, su efectividad según distintas variables y contextos de aprendizaje;

3. Las Competencias de Generación del Conocimiento conce-

.....

bidas como máximo nivel de desarrollo de la competencia digital del docente, donde lo que se potencia, es la creación del conocimiento orientado a la creatividad y la innovación del hecho educativo con alcances a niveles más amplios hacia el contexto social.

Los académicos deben autoevaluar su nivel de dominio de las competencias digitales para buscar los medios que les permitan adquirir las habilidades que requieren, contando con el apoyo de las autoridades educativas y la colaboración entre pares mediante el trabajo en academias.

Conclusiones

En función de los resultados obtenidos en esta investigación, considerando la experiencia que nos han compartido los académicos a partir de sus vivencias durante la pandemia, es importante destacar que para el próximo ciclo escolar se requerirá hacer un frente común entre todos los miembros de la comunidad educativa, pues si bien es cierto los académicos juegan un papel crucial, sin el apoyo de las autoridades, directivos, estudiantes y padres de familia será muy difícil poder resolver los desafíos que desde este estudio se puede establecer que los docentes tienen muy claro cuáles son y cómo los pueden atender. Los aspectos en los que es pertinente considerar la flexibilidad académica tienen que ver con la libertad del académico para elegir que contenidos teóricos, heurísticos y axiológicos se deben considerar o se pueden adecuar a entornos virtuales; que recursos y herramientas tecnológicas puede utilizar para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, decidir el diseño instruccional que más convenga, así como el tipo de actividades sincrónicas, asincrónicas o ambas. Las instituciones educativas juegan un papel muy importante en la capacitación de los académicos para desarrollar competencias digitales, deben facilitar cursos que estén al alcance de los profesores, rescatando su experiencia en el manejo de contenidos curriculares ligándolos a la tecnología, a su vez el docente debe tener una actitud positiva para incorporar a su práctica metodológica el uso de la tecnología, identificar qué tipo de TIC puede utilizar en el contexto educativo, como hacer adecuaciones curriculares con el uso de las TIC de acuerdo a la naturaleza del área de conocimiento de sus materias, realizar en cada uno de sus cursos un diseño instruccional claro y preciso, así como contextualizar las actividades de acuerdo al tipo de estudiantes que está atendiendo y evaluar de forma continua y sistemática el proceso enseñanza-aprendizaje para poder retroalimentar de manera oportuna, obteniendo evidencias del desempeño del alumno, que permitan emitir juicios de valor sobre su formación en el modelo de enseñanza virtual.

Referencias bibliográficas:

- CEPAL-UNESCO. (2020, agosto). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 (1). CEPAL, UNESCO. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11362/45904>
- Rodríguez Gallardo, A. (2006). La brecha digital y sus determinantes.
- Salinas Ibáñez, J. (2008). Innovación educativa y uso de las TIC. Universidad Internacional de Andalucía.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155.
- Tejada Fernández, J., & Pozos Pérez, K. V. (2016). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC.

COVID-19 Y EL IMPACTO ECONÓMICO Y LABORAL EN LAS MIPYMES DE LA CIUDAD DE CORONEL OVIEDO, AÑO 2020.

Hugo Alfredo Recalde¹

Universidad Nacional de Caaguazú - Paraguay

Recibido: 11/11/2021

Aprobado: 27/12/2021

Resumen

Los cambios coyunturales producidos por la pandemia del Covid-19 trajeron consigo diversas situaciones que atacaron a la economía, sobre todo a las micro, pequeñas y medianas empresas. Dado lo mencionado, la investigación tuvo como objetivo evaluar el impacto económico y laboral que generó la cuarentena sanitaria por el COVID-19 en las MIPYMES de la ciudad de Coronel Oviedo. Para tal efecto, se optó por una metodología de carácter cuantitativo, descriptivo, transversal, retrospectivo y no experimental. La población estuvo constituida por microempresarios de la zona céntrica de la ciudad de Coronel Oviedo, tomando como muestra

1 Licenciado en Ciencias Contables; Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción. Especialista en Didáctica Superior Universitaria – UNCA. Magister en Gestión de la Educación Superior – UNCA. Doctorando en Educación y Desarrollo Humano – UNAE. Ex 1er. Vicerrector de la Universidad Nacional de Caaguazu-UNCA. Ex Vice Ministro Consejero del CONACYT por la Universidades Estatales. Ex Director General de Investigación del Rectorado – UNCA. Docente Titular y Miembro del Comité Científico de la Facultad de Ciencias Económicas – UNCA. Miembro del Directorio y Comité Científico del Observatorio de Responsabilidad Social de America Latina y el Caribe-ORSALC. Par evaluador de trabajos de Investigación en eventos científicos de la Universidad Autónoma de Encarnación-UNAE. hugorecalde@unca.edu.py

a 60 (sesenta) de estos a través del muestreo probabilístico aleatorio simple. Por todos los datos encontrados, se puede afirmar que existió un impacto económico y laboral negativo en las MIPYMES, igualmente un alto porcentaje muestra que a pesar de las restricciones se han generado alternativas para el sostenimiento. Como conclusión, la pandemia ha generado un impacto en la economía, pero a la vez nos ha enseñado estrategias para la sostenibilidad laboral de la ciudad de Coronel Oviedo.

Palabras clave: COVID-19, restricciones sociales, economía, MIPYMES.

Abstract

The economic changes caused by the Covid-19 pandemic brought with it various situations that affected the economy, especially micro, small and medium sized enterprises (MSMEs). Given the above, the objective of this research was to evaluate the economic and labor impact generated by the sanitary quarantine due to Covid-19 on the MSMEs of the Coronel Oviedo city. For this purpose, a quantitative, descriptive, cross-sectional, retrospective and non-experimental methodology was chosen. The population consisted of micro entrepreneurs in the downtown area of Coronel Oviedo city, with a sample of 60 (sixty) of them, through simple random probability sampling. From all the data found it, it can be affirmed that there was a negative economic and labor impact on the MSMEs, also a high percentage shows that in spite of the restrictions, alternatives have been generated to sustain them, the pandemic has had an impact on the economy, but at the same time it has taught us strategies for labor sustainability in the city of Coronel Oviedo.

Keywords: COVID-19, social constrains, economy, MSMEs.

Introducción

El confinamiento a causa de la crisis sanitaria del COVID-19 ha generado un efecto negativo en el comercio local y las pequeñas empresas, ya que se ve amenazada su supervivencia económica. Partiendo de lo mencionado, las estadísticas indican la casi desaparición del interés en productos relacionados con turismo y eventos, mientras se ve un crecimiento exponencial del consumo de productos y servicios envasados y entregas a domicilio por la incertidumbre de la duración del confinamiento y el miedo a la exposición al virus.

Bajo tal marco, en el trabajo se trató sobre el impacto económico y laboral que generó la cuarentena sanitaria decretada por el gobierno nacional, en las MIPYMES de la ciudad de Coronel Oviedo. Para tal efecto, se propuso diagnosticar la situación económica actual, conocer el alcance de la cuarentena en la fuerza laboral y señalar el nivel de impacto económico generado.

Las pequeñas y medianas empresas son el motor de la economía regional debido a que representan el sector con mayor cantidad de empleados activos, empleando al 60% de la población y de empresas, que representa el 99,5% de las empresas (BID, 2020). El impacto producido por la pandemia COVID-19 causó una crisis sin precedentes, que generó el cierre de 2,7 millones de empresas, equivalente al 19% de empresas en la región y la pérdida de trabajo de más de 8,5 millones de personas (CEPAL, 2020). Como consecuencia de esto, los gobiernos han salido a socorrer a los distintos sectores con medidas de asistencia: planes sociales, impositivos, financieros, etc. A su vez, en este nuevo contexto se presentan distintas fuerzas que marcan la futura normalidad y que tendrán efectos sobre las PYMES, muchas se adaptarán y otras quedarán en el camino si no reciben la ayuda necesaria (Aguirre, Rusconi, Turano, Todesca, & Zapata, 2020).

El año 2020 fue complejo para la comunidad mundial. La propagación del nuevo coronavirus, causante de la enfermedad conocida como COVID-19, dio lugar a una crisis sanitaria sin precedentes en todos los países del mundo, una crisis que tuvo repercusiones graves e inauditas en todos los aspectos de la comunicación, el trabajo, la producción, el comercio, el consumo y, en definitiva, la vida de las personas. Las consecuencias económicas de la pandemia se han dejado notar rápidamente. Las pequeñas

y medianas empresas (pymes), que proporcionan el 70 % de los puestos de trabajo y desarrollan alrededor de la mitad de la actividad económica en todos los países del mundo, han estado en primera línea, sometidas al estrés de ver cómo trabajadores y clientes permanecían confinados en sus hogares y cómo el cese de las operaciones ponía a prueba las cadenas de suministro (Centro de Comercio Internacional, 2020).

El estudio expuesto por la CEPAL menciona que la gran mayoría de las empresas de la región han registrado importantes caídas de sus ingresos y presentan dificultades para mantener sus actividades: tienen serios problemas para cumplir con sus obligaciones salariales y financieras, y dificultades para acceder a financiamiento para capital de trabajo. Aunque la crisis afecta a todas las empresas, el impacto será mucho mayor en el caso de las microempresas y las pymes por su peso en la estructura empresarial de la región, en que se traducirá en grandes cierres de empresas y pérdidas de puestos de trabajo. Sobre la base de los diagnósticos de las cámaras empresariales en relación con la situación de las MIPYMES y de las características de la crisis, la CEPAL estima que cerrarían más de 2,7 millones de empresas formales en la región, con una pérdida de 8,5 millones de puestos de trabajo, sin incluir las reducciones de empleos que realicen las empresas que seguirán operando. El impacto será muy diferente según el sector y el tipo de empresa. Varios de los sectores fuertemente afectados, como el comercio y los hoteles y restaurantes, cuentan con gran cantidad de microempresas y pequeñas empresas, que serán las más afectadas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2020).

El trabajo realizado por la Red Española del Pacto Mundial menciona que, por su dinamismo y flexibilidad, las pymes tienen una capacidad extraordinaria para adaptarse a nuevas tendencias de mercado y alinear su producción y comercialización de bienes y servicios a nuevas necesidades. Prueba de ello han sido los numerosos ejemplos de pymes que durante esta crisis han reorientado su modelo de negocio a través de acciones como la producción de mascarillas, la comercialización de mamparas protectoras o la innovación en tecnologías relacionadas con el teletrabajo. También entre las start-ups, podemos encontrar este nuevo enfoque. Según un estudio realizado a nivel internacional, el 59% de las startups está liderando acciones orientadas a generar un impacto positivo durante la crisis, dato que en España aumenta hasta alcanzar un 60%. La búsqueda de nuevas oportunidades de negocio, la reinención de la cadena de valor o la implementación de procesos de economía circular son aspectos que pueden llevar a las pymes a mejorar sus capacidades durante esta crisis. Estas acciones deben ir de la mano de una apuesta por el

desarrollo sostenible, solo de esta forma se conseguirán verdaderos modelos de negocio estables y resilientes que se mantengan en el largo plazo (Red Español del Pacto Mundial, 2020).

A nivel nacional la Organización Internacional del Trabajo (OTI) trata sobre el desempleo y desequilibrio de ingresos generados por el Covid-19. En tal sentido, expone que como consecuencia de la crisis por la COVID-19, la tasa de ocupación ha bajado en 4,3 puntos porcentuales entre el segundo trimestre 2019 y el segundo trimestre 2020 (de 65,9% a 61,6%), con una baja mucho más fuerte entre las mujeres (6,4 puntos porcentuales) que entre los hombres (2,0 puntos porcentuales). Pese a ello, la tasa de desocupación solo aumentó de 7,4% a 7,6% en el mismo periodo, debido al movimiento masivo de la población económicamente activa hacia el estado de “inactividad”, principalmente la inactividad circunstancial debido a la pandemia (217904 personas en el segundo trimestre de 2020). A pesar de la elevada informalidad en el mercado laboral paraguayo y el desarrollo relativamente tardío de la institucionalidad laboral, la respuesta de las políticas públicas fue decisiva, innovadora y, en las fases iniciales, ha mostrado resultados alentadores. Dos elementos centrales han sido el diseño e implementación de subsidios: uno para los trabajadores formales cuyos contratos de trabajo fueron suspendidos y, otro, para los trabajadores informales. La crisis por COVID-19 también impulsó fuertemente la digitalización de los servicios entregados por las instituciones laborales y de formación profesional además de dar lugar a un crecimiento importante en las capacidades de manejo y análisis oportuno de los registros administrativos para fines del análisis de la situación laboral (Reinecke, Cunego, Herken, Ocampos, & Valfredi, 2020).

<https://unnae.edu.py/ojs/index.php/sae/taunivestitaria>

Métodos

La investigación se desarrolló entre los meses de junio a septiembre del año 2020. Fue de carácter cuantitativo, descriptivo, transversal, retrospectivo y no experimental. La población estuvo constituida por microempresarios de la zona céntrica de la ciudad de Coronel Oviedo, para lo cual se utilizó la base de datos de patentes municipales, clasificando a los microempresarios conforme a la ley Nro. 4.457 para las Micro, Pequeñas y Mediana empresas (MIPYMES), tomando como muestra a 60 (sesenta), a través del muestreo probabilístico aleatorio simple.

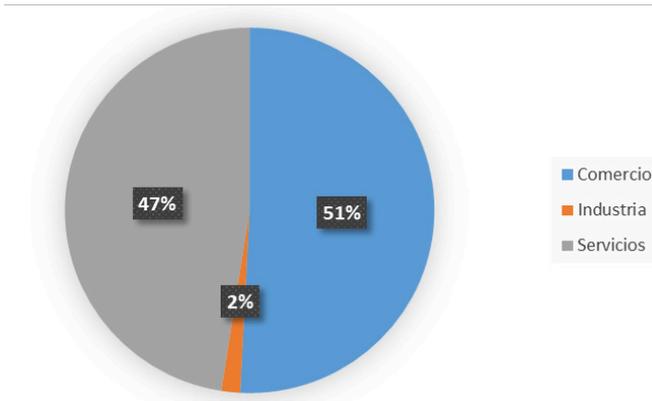
Los datos fueron recolectados a través de una encuesta elaborada

ad hoc utilizando la herramienta Google Forms, instrumento previamente validado por expertos, remitidos ya sea por email, vía whatsapp y entrevistas personales a los encuestados. Para la tabulación se utilizó Microsoft Excel y se aplicó estadística descriptiva.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados que arrojó el trabajo de investigación.

Ilustración 1 – Sector económico de MIPYMES

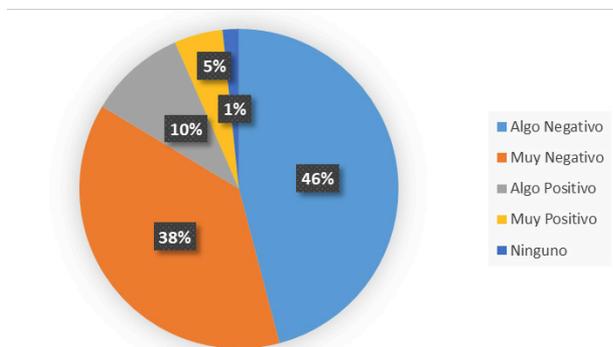


Fuente: Elaboración propia.

En lo que refiere al sector económico en el que se desempeñan las MIPYMES, el 51% de los microempresarios encuestados afirmaron que explotan el sector comercial, 47% servicios y el 2% actividades industriales. Este dato indica que existe una tendencia mayoritaria hacia los sectores comerciales y de servicios.

Haciendo un énfasis en lo comercial, los rubros son venta de productos de limpieza, mueblería, librería, distribuidora, tienda de ropas y ferretería. En cuanto a servicios, se destacan; mecánica automotriz, catering, consultoría contable, consultoría jurídica, prensa, seguridad y estética.

Ilustración 2 - Impacto de la cuarentena por la pandemia del COVID-19

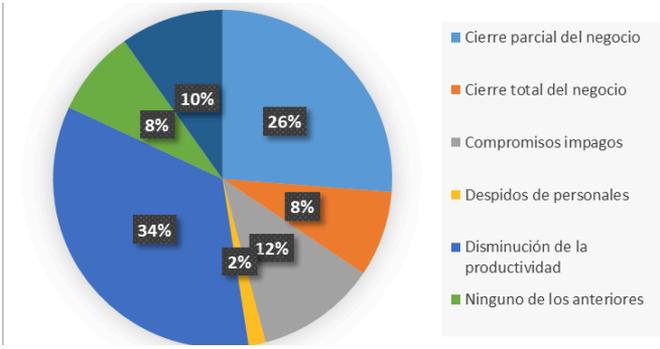


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al impacto que ha tenido la cuarentena aplicada en el país en las MIPYMES, los emprendedores indican que esta ha sido algo negativo en un 46% y muy negativo en un 36%. En comparación a otros que indican haber tenido un efecto contrario, algo positivo fue en un 10% y muy positivo en un 5%.

Solo el 1% no ha generado afectaciones en sus actividades comerciales. En este sentido existe una predominancia de las MIPYMES que han sufrido un impacto general negativo en el transcurso de la cuarentena decretada.

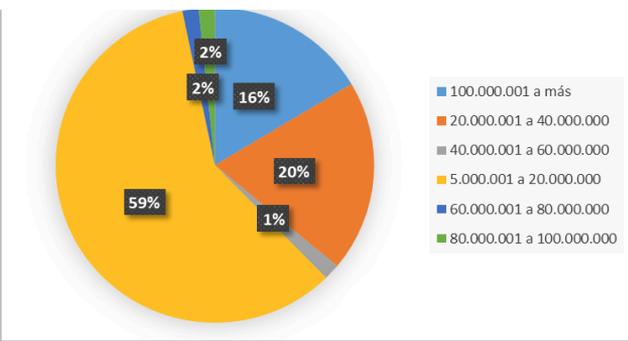
Ilustración 3 - Situaciones internas que han enfrentado las MIPYMES



Fuente:Elaboración propia.

El impacto negativo que han sufrido las MIPYMES implica en un 34% la disminución de la productividad de las mismas, en un 26% el cierre parcial del negocio, en un 12% compromisos impagos y en un 10% la reducción de los gastos del negocio; así también, en un 8% se ven casos de cierre total del negocio, un 2% indica haber realizado despido de personales y en un 8% no han sufrido ninguna de las anteriores situaciones.

Ilustración 4 - Promedio de facturación mensual en guaraníes antes de la cuarentena

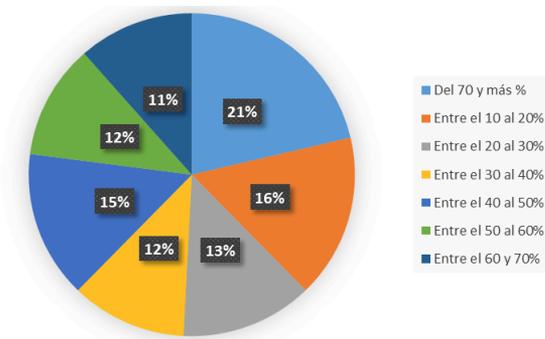


Fuente: Elaboración propia.

Para conocer el impacto económico, se ha consultado primeramente sobre el promedio de ingresos en guaraníes (Gs.) previos a la cuarentena, a lo que el 59% de los encuestados ha indicado entre Gs. 5.000.001 a 20.000.000; continuando un 20% con ingresos entre los Gs. 20.000.001 a 40.000.000 y un 16% con Gs. 100.000.001 a más.

Siguen con un 2% con promedio de facturación entre los 80.000.001 a 100.000.000; otro 2% entre los Gs. 60.000.001 a 80.000.000 y cierra este aspecto el 1% con Gs. 40.000.001 a 60.000.000. De esta manera se observa una predominancia de altos niveles de ingreso previos a la aplicación de la cuarentena.

Ilustración 5 – Nivel de reducción de las ventas del negocio



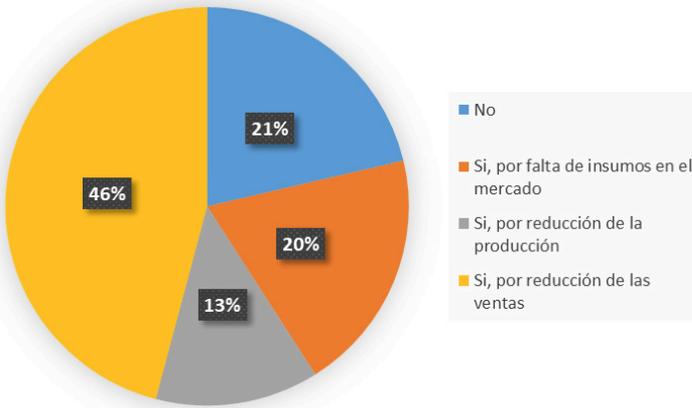
Fuente: Elaboración propia.

Con referencia a lo anterior, a continuación, se considera el nivel de reducción de las ventas del negocio. Según han indicado los encuestados el 21% indica que han sufrido reducciones del 70% y más; el 16% indica haber reducido sus ventas entre el 10% al 20%; el 15% entre el 40% al 50%; el 13% entre el 20% al 30%. Así también se puede apreciar que un 12% ha reducido las ventas entre el 30% al 40%; otro 12% entre el 50% al 60% y un 11% entre el 60% al 70%.

Esto indica que mayoritariamente existen MIPYMES que han sufrido reducciones bastante altas en las ventas, dado que los porcentajes

declarados por los dueños se encuentran en su mayoría desde un 30% a más del 70%.

Ilustración 6 – Efecto de la cuarentena en la adquisición de insumos para el negocio

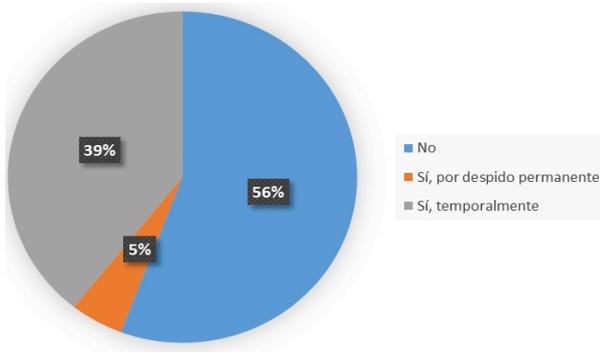


Fuente: Elaboración propia.

Ahondando en la situación interna de las MIPYMES, se ha consultado sobre los efectos de la cuarentena en la adquisición de materias primas e insumos para el desarrollo de las actividades comerciales del negocio.

A esto, los encuestados han indicado en un 46% que “Sí” por la reducción de las ventas, lo que implica menos ingresos y por tanto menos posibilidad de adquirir insumos; en un 20% indicaron que “Sí” por falta de insumos en el mercado, efectos vistos por casos como el cierre de fronteras; y el 13% indica que “Sí” por reducción de la producción. Solo el 21% ha indicado no sufrir contratiempos para la adquisición de insumos.

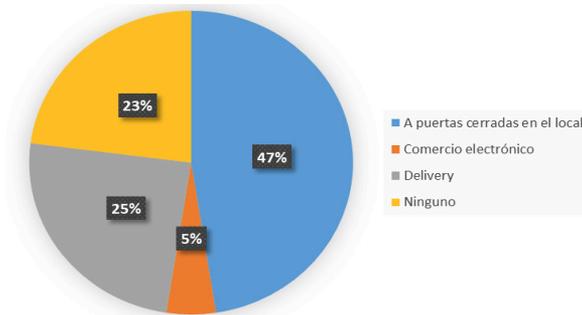
Ilustración 7 – A causa de la situación del negocio, ha tenido que prescindir de personales



Fuente: Elaboración propia.

Con referencia al aspecto laboral, se ha consultado a los emprendedores sobre los despidos ocurridos en el transcurso de la cuarentena, a lo que afirman en un 39% que “Sí, temporalmente”; en un 5% que “Sí, por despido permanente”, y en un 56% han indicado que “no han realizado despidos”, siendo este un resultado notoriamente positivo viendo que existen personas que han podido mantener sus puestos laborales.

Ilustración 8 - Sistema de venta utilizado durante la cuarentena

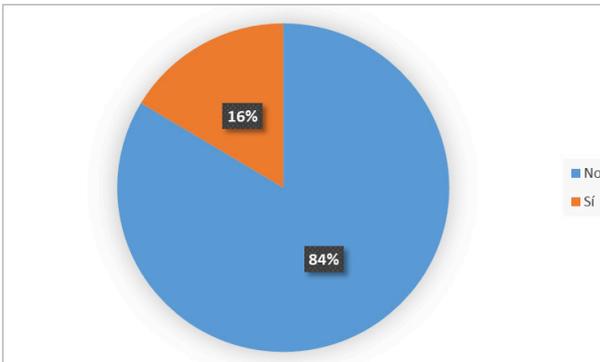


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la consulta sobre si los negocios han continuado vendiendo durante la cuarenta y cuál ha sido el sistema aplicado, los emprendedores indican en un 47% a puertas cerradas en el local, en un 25% ha optado por los servicios de delivery, solo el 5% ha decidido optar por el comercio electrónico y en un 23% ha indicado que no han utilizado otros sistemas de venta.

Aquí es posible observar la innovación aplicada al proceso de venta de los negocios, viendo que existe una frágil apuesta por el sistema de ventas electrónicas, una herramienta actual y bastante necesaria.

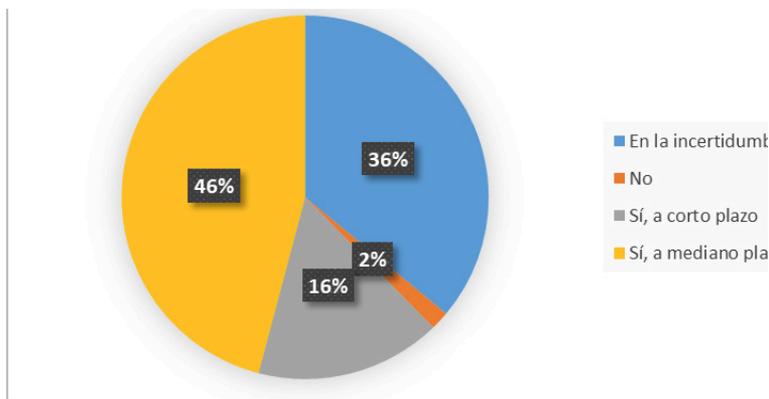
Ilustración 9 – Acceso a créditos de apoyo para el negocio durante la pandemia



Fuente: Elaboración propia.

Así también, la posibilidad de acceder a créditos de apoyo para los negocios ha sido una realidad durante la pandemia del COVID-19, para este caso en particular un 84% ha indicado “No haber accedido a alguno de ellos” y solo un 16% indicó que “Sí ha apostado por esta opción”.

Ilustración - En vista a la situación actual ¿cree que el negocio podrá seguir funcionando en el futuro?



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se ha consultado sobre la visión a futuro de las actividades comerciales del negocio atendiendo el contexto actual, a lo que el 36% indica estar en la incertidumbre; el 16% indica que Si, a corto plazo; y un 46% indica que Si, a mediano plazo; únicamente un 2% ha indicado que no ve la posibilidad de continuar con las actividades comerciales.

De igual manera, es posible observar que existe apertura a optar por la recuperación económica por parte de los dueños de las MIPYMES en un corto-mediano plazo.

Conclusiones

En lo que respecta a la situación económica de las MIPYMES, se puede afirmar que la cuarentena sanitaria por COVID-19 produjo un efecto negativo en ellos, dado que más del 50% de los encuestados afirmaron que tuvieron variaciones negativas en lo que respecta al nivel de ingresos.

En cuanto al alcance de la cuarentena en la fuerza laboral, se menciona que produjo igualmente un efecto negativo, dado que el 44% tuvo

que disminuir la cantidad de recursos humanos, con despidos temporales y otros definitivos, no obstante, se observa que el 56% no aplicaron acciones de reducción, un dato que puede tomarse como positivo.

Sobre el nivel de impacto económico, por todas las aristas estadísticas arrojadas del análisis de datos, se puede afirmar que existió un impacto negativo, dado que el 84% de los microempresarios lo califican de impacto negativo.

También se ha podido observar el alto nivel de microempresas que no han podido acceder a fuentes de financiamiento externo que está por los 84%, lo que podría indicar de que es necesario que las instituciones de intermediación financiera oferten más opciones de financiamiento y a tasas de interés accesibles, pero también significarían que las unidades de negocio en estudio deberían entrar en un proceso de formalización para que puedan ser sujetos de créditos en el sistema formal.

Por todo lo mencionado, se puede afirmar que existió un impacto económico y laboral negativo en las MIPYMES, producto de las restricciones sanitarias decretadas como cuarentena por la pandemia del Covid-19, pero también se puede rescatar el hecho de que la situación planteada nos ha enseñado a generar nuevas estrategias para la sostenibilidad económica y laboral en la ciudad de Coronel Oviedo.

1. Referencias

- Aguirre, R., Rusconi, M., Turano, C., Todesca, A., & Zapata, L. (2020). *Covid-19 y su impacto en las PYMES Argentinas*. Palermo: Fundación Universidad de Palermo.
- Centro de Comercio Internacional. (2020). *Covid-19: el gran confinamiento y su impacto en las pequeñas empresas*. Suiza: Organización Mundial del Comercio y las Naciones Unidas.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *Sectores y empresas frente al COVID-19: emergencia y reactivación*. Santiago: CEPAL.
- Red Español del Pacto Mundial. (2020). *Pymes y Covid-19: hacia una recuperación sostenible*. Madrid: Red Español del Pacto Mundial.
- Reinecke, G., Cunego, A., Herken, V., Ocampos, A., & Valfredi, P. (2020). *Paraguay: impactos de la Covid-19 sobre el mercado de trabajo y la generación de ingresos*. OIT AMERICA.

<https://unaec.edu.py/ojs/index.php/saetauniversitaria>

OTRAS
PUBLICACIONES
DE LA UNAE

