

# REVISTA UGC

ISSN: 2448-8097



UNIVERSIDAD DEL  
GOLFO DE  
CALIFORNIA

EVOLUCIONAR PARA TRASCENDER

®

## REVISTA UGC

VOLUMEN 2 | NÚMERO 2 | MAYO - AGOSTO - 2024

*“25 años haciendo ciencia con ciencia”*

TRASCENDIENDO  
HISTORIAS

AÑOS



UNIVERSIDAD DEL  
GOLFO DE  
CALIFORNIA

EVOLUCIONAR PARA TRASCENDER

WWW.UGC.MX

# REVISTAUGC

ISSN: 2448-8097

CONSEJO  
EDITORIAL

## Director

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

## Editor

**Dr. C. Jorge Luis León-González**, Editorial Exced, Estados Unidos

## Junta Editorial

**Dr. C. Irma Yolanda Razo-Abundis**, Universidad del Golfo de California, México

**Dr. C. Jaime Anicio Portal-Gallardo**, Universidad del Golfo de California, México

**Dr. C. Yasdeimi Ramírez-González**, Universidad del Golfo de California, México

**Mtro. Santiago Contreras-Tejada**, Universidad del Golfo de California, México

**Mtro. Jorge Aarón Montaña-Domínguez**, Universidad del Golfo de California, México

**Mtro. Raúl Falcón-Hernández**, Universidad del Golfo de California, México

## Editores Asociados

**Dr. C. Alfonso Nambo-Caldera**, Universidad del Golfo de California, México

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

**Dr. C. Miguel Ángel Gallardo-Vigil**, Universidad de Granada, España

**Dr. C. Enrique Roberto Iñigo-Bajo**, Universidad de La Habana, Cuba

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

**Dr. C. Jesús Antonio Ruiz Monroy**, Universidad del Golfo de California, México

**Dr. C. Juan Bautista Cogollos-Martínez**, Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", Cuba

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

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

**Dr. C. Orquídea Urquiola-Sánchez**, Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", Cuba

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

**Dr. C. Marianela Morales-Calatayud**, Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", Cuba

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

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

**Dr. C. Claudio Antonio Granados-Macías**, Universidad Autónoma de Aguas Calientes, México

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

**Dr. C. José Luis San Fabián-Maroto**, Universidad de Oviedo, España

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

**Dr. C. Raúl Rodríguez-Muñoz**, Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", Cuba

**Dr. C. José Joaquín Arrieta-Gallastegui**, Universidad de Oviedo, España

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

**Dr. C. Nereyda Moya-Padilla**, Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", Cuba

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

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

## Corrección, diseño y soporte informático

**Dr. C. Jorge Luis León-González**, Editorial Exced, Estados Unidos

**Lic. Alfredo Parra-López**, Universidad del Golfo de California, México

**Dis. Yunisley Bruno-Díaz**, Consultor Independiente, Estados Unidos

**Lic. Braulio Ernesto Galaviz-Mesa**, Universidad del Golfo de California, México

Editorial .....	4
<b>Irma Yolanda Razo-Abundis</b>	
<b>01</b> Tendencias del proceso de enseñanza-aprendizaje .....	5
<b>Lázaro Salomón Dibut-Toledo, Yasdeimi Ramírez-González, Celia Urbina-Garrido</b>	
<b>02</b> Las habilidades lingüísticas en inglés y su relación con la educación ambiental en el sector turístico .....	13
<b>Yoel Gómez-Moya, Adrian Abreus-González</b>	
<b>03</b> Desarrollo de las competencias genéricas de la Licenciatura en Nutrición en la Universidad del Golfo de California .....	20
<b>Felisa Lebrero-Hernández, Teresa Rosales-Rodríguez</b>	
<b>04</b> Competencia didáctica de los docentes de Enfermería para la enseñanza del cuidado desde una perspectiva bioética en una universidad pública de Hidalgo .....	28
<b>Jaquelin Ventura-Alonso, María Cruz Chong-Barreiro, Patricia Pineda-Cortéz</b>	
<b>05</b> El tratamiento de la oración compuesta desde la gramática comunicativa en la clase de Español-Literatura .....	31
<b>Asiel Castellanos-Rojas, Ángel Agustín Rodríguez-Domínguez</b>	
<b>06</b> Educación justa de género en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: escenario educativo posible .....	39
<b>Yudith Fernández-Bermúdez, Ana Karla Rodríguez-Llama</b>	
Normas .....	46



**Dr.C. Irma Yolanda Razo-Abundis**

E-mail: [rectoria@ugc.mx](mailto:rectoria@ugc.mx)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad del Golfo de California. México.

## Editorial



En este 25 Aniversario de la Universidad del Golfo de California, la Revista Científica UGC se complace en destacar el valioso quehacer académico y científico que ha caracterizado a nuestra institución a lo largo de estos años. Desde su fundación, la UGC se ha distinguido por su compromiso con la excelencia educativa y la investigación de vanguardia.

Nuestros investigadores y académicos han contribuido significativamente al avance del conocimiento en campos diversos, consolidando la reputación de nuestra universidad como un centro de innovación y excelencia. También es imperativo señalar la importancia de la vinculación empresa-universidad en el desarrollo y progreso de nuestra comunidad académica y empresarial.

A lo largo de dos décadas y media, hemos establecido sólidas relaciones con el sector empresarial, facilitando la colaboración en proyectos de investigación aplicada, y formación de talento. Estas alianzas estratégicas han contribuido a la innovación, la competitividad y el crecimiento económico en la región, demostrando el impacto positivo que la cooperación entre la academia y la industria puede tener en la sociedad.

# 01

## TENDENCIAS

### DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

#### TRENDS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Lázaro Salomón Dibut-Toledo<sup>1</sup>

**E-mail:** [dirinvestigacion@ugc.mx](mailto:dirinvestigacion@ugc.mx)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5578-2079>

Yasdeimi Ramírez-González<sup>1</sup>

**E-mail:** [innovacionacademica@ugc.mx](mailto:innovacionacademica@ugc.mx)

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0003-6918-6771>

Celia Urbina-Garrido<sup>1</sup>

**E-mail:** [bachillerato@ugc.mx](mailto:bachillerato@ugc.mx)

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0006-9790-2140>

<sup>1</sup> Universidad del Golfo de California. México.

#### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Dibut-Toledo, L. S., Ramírez-González, Y., & Urbina-Garrido, C. (2024). Tendencias del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista UGC, 2(2)*, 5-12.

#### RESUMEN

Las tendencias actuales del proceso de enseñanza-aprendizaje, están centradas en las llamadas Metodologías Activas de Aprendizaje; las mismas potencian el trabajo cooperativo, la solución de problemas, la elaboración de proyectos, entre otras de las mismas. Este artículo tiene como objetivo explicitar algunas tendencias del proceso de enseñanza-aprendizaje y resaltar que el concepto de Proceso de Enseñanza-Aprendizaje tiene vigencia y no está obsoleto.

#### Palabras clave:

Tendencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, metodologías activas de aprendizaje, constructivismo.

#### ABSTRACT

Current trends in the teaching-learning process are focused on the so-called Active Learning Methodologies (they promote cooperative work, problem solving, project development, among others. This article aims to explain some trends in the teaching-learning process and highlight that the concept of the Teaching-Learning Process is valid and is not obsolete.

#### Keywords:

Trends in the teaching-learning process, active learning methodologies, constructivism.

## INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza – aprendizaje se concibe como un sistema de comunicación deliberado que involucra la implementación de estrategias pedagógicas con el fin de propiciar aprendizajes. Al respecto, Abreu et al. (2018), argumentan que, el proceso de enseñanza-aprendizaje es comunicativo, porque el docente organiza, expresa, socializa y proporciona los contenidos científico-históricos-sociales a los estudiantes y estos, además de construir su propio aprendizaje, interactúan con el docente, entre sí, con sus familiares y con la comunidad que les rodea: aplicando, debatiendo, verificando o contrastando dichos contenidos.

La enseñanza se asume como la actividad que se ejecuta para orientar el aprendizaje en un grupo de estudiantes. En consecuencia, se necesita tener una imagen clara de lo que es enseñar y aprender, antes de comprender la relación directa, evidente y bidireccional (no solamente teórica, sino también práctica), que existe entre estos dos conceptos básicos de la didáctica. Ç

Según Abreu et al. (2018), los procesos de enseñanza y aprendizaje se integran para representar una unidad, enfocada en contribuir a la formación integral de la personalidad del estudiante y en favorecer la adquisición de los diferentes saberes: conocimientos, habilidades, competencias, destrezas y valores. Por otra parte, las tendencias actuales en la educación, están enfocadas a tres ejes (Semante-Quiñonez et al., 2022):

1. Uso de la tecnología en el aula.
2. Aprendizaje basado en proyectos
3. Enfoque hacia las habilidades socioemocionales

A lo largo de este artículo, estaremos describiendo estas tendencias actuales en la educación; así como, los métodos de enseñanza innovadores, la evaluación del aprendizaje, el Aprendizaje a lo largo de la vida, el Aprendizaje autónomo, la educación inclusiva y equitativa y el desarrollo de habilidades del siglo XXI.

## METODOLOGÍA

Para la elaboración de este artículo, se utilizaron los siguientes métodos: inductivo-deductivo, analítico-sintético, análisis documental y triangulación de información; así como una estructurada revisión bibliográfica relacionada al tema objeto del artículo

## DESARROLLO

Las corrientes educativas actuales se enfocan en ajustarse al creciente uso de la tecnología en el salón de clases, en fomentar la enseñanza basada en proyectos y en priorizar el desarrollo de las aptitudes socioemocionales de los alumnos.

Estas tendencias reflejan la importancia de preparar a los estudiantes para un entorno digital y globalizado, donde adquirir habilidades tecnológicas, tener la habilidad de trabajar en equipo y poseer inteligencia emocional resultan fundamentales para el triunfo personal y profesional de los alumnos (Semante-Quiñonez et al., 2022).

El uso de tecnología en las aulas es una práctica cada vez más común en la educación. Las herramientas tecnológicas como computadoras, tabletas y pizarras interactivas permiten a los profesores enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Proporcionan acceso a numerosos recursos educativos, facilitan la comunicación y la colaboración entre los estudiantes, y fomentan un aprendizaje más interactivo y adaptado a cada individuo. El uso de tecnología no solo motiva a los estudiantes, sino que también les provee de habilidades digitales necesarias para su futuro (Gallur & Lora, 2024).

La metodología del aprendizaje basado en proyectos se enfoca en realizar actividades o proyectos específicos, en los que los estudiantes investigan, exploran y solucionan problemas reales. Este enfoque busca que los estudiantes adquieran conocimientos de manera práctica y significativa, aplicando lo aprendido en situaciones reales. Además, el aprendizaje basado en proyectos fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración entre los estudiantes, preparándolos de manera más efectiva para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

El enfoque en habilidades socioemocionales se refiere al reconocimiento y desarrollo de las competencias emocionales y sociales de los estudiantes. Esta tendencia reconoce que el éxito académico no puede separarse de la inteligencia emocional y la calidad de las relaciones interpersonales. Desarrollar habilidades como la empatía, la resiliencia, la autorregulación emocional y la comunicación efectiva mejora el clima escolar, fomenta la convivencia pacífica y fortalece el bienestar emocional de los estudiantes. Además, estas habilidades son esenciales para el desarrollo de ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad.

El aprendizaje colaborativo es un método de enseñanza que fomenta la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento. Se basa en la idea de que el aprendizaje es más efectivo cuando se lleva a cabo en colaboración con otros compañeros. Durante las actividades de aprendizaje colaborativo, los estudiantes trabajan juntos en la solución de problemas, la discusión de ideas y la creación de proyectos.

Esto les permite desarrollar habilidades de comunicación, pensamiento crítico, resolución de problemas y trabajo en equipo. Además, promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo, ya que todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar y contribuir con sus puntos de vista. El docente actúa como facilitador y guía, brindando apoyo y orientación a los estudiantes a

medida que desarrollan su aprendizaje de manera conjunta (Venet-Muñoz & Calvas-Ojeda, 2022).

El aprendizaje personalizado es una tendencia actual en la educación que busca adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante. Se trata de un enfoque pedagógico que reconoce que cada estudiante tiene diferentes estilos de aprendizaje, intereses y ritmos de desarrollo. Mediante el uso de diversas estrategias y herramientas, como la tecnología educativa, los maestros pueden brindar experiencias de aprendizaje personalizadas que fomenten la motivación y el compromiso de los estudiantes. Este enfoque implica establecer metas y objetivos individuales, así como diseñar actividades y evaluaciones que se ajusten a las necesidades específicas de cada estudiante. Además, el aprendizaje personalizado promueve la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, permitiéndole explorar y desarrollar sus intereses y habilidades de manera integral.

El aprendizaje a distancia es una modalidad educativa que permite a los alumnos acceder a la educación sin la necesidad de estar presentes físicamente en un aula. Esta tendencia se ha vuelto cada vez más popular, especialmente debido a los avances en la tecnología de la información y las comunicaciones. Los estudiantes pueden participar en clases y obtener materiales educativos a través de plataformas en línea, videoconferencias y recursos digitales. Además, el aprendizaje a distancia ofrece la flexibilidad de estudiar en cualquier momento y desde cualquier lugar, lo que lo convierte en una opción atractiva para aquellos que tienen dificultades para asistir a clases presenciales, como personas que trabajan, padres o personas con limitaciones de movilidad.

Esta modalidad también fomenta la autonomía y la autorregulación en el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes deben manejar su propio tiempo y organizar su estudio de manera independiente. Es importante destacar que el aprendizaje a distancia requiere de una buena planificación, una comunicación efectiva entre profesores y estudiantes, así como de recursos tecnológicos adecuados para garantizar una experiencia educativa de calidad.

La gamificación en el aula es una tendencia innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje que utiliza elementos de juego para motivar y comprometer a los estudiantes. Mediante el uso de actividades lúdicas y tecnología, se busca transformar la experiencia de aprendizaje, fomentando la participación activa, la competencia y la colaboración entre los alumnos. La gamificación puede incluir el uso de juegos digitales, desafíos, recompensas y competencias. Estas estrategias ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la creatividad y el trabajo en equipo, al mismo tiempo que se divierten y se sienten

motivados en el proceso de aprendizaje (Román Laraña, 2023).

La evaluación del aprendizaje es una parte esencial del proceso educativo. La evaluación formativa se utiliza para monitorear el progreso de los estudiantes durante el aprendizaje, brindando retroalimentación constante que les permite mejorar. Por otro lado, la evaluación por competencias se centra en medir las habilidades y conocimientos adquiridos por los estudiantes en relación con los objetivos establecidos.

Además, el uso de rúbricas en la evaluación proporciona un marco de referencia claro y objetivo para evaluar el desempeño de los estudiantes. Estas tendencias en la evaluación garantizan que los estudiantes sean evaluados de manera justa y equitativa, fomentando un aprendizaje continuo y el desarrollo de habilidades clave para el siglo XXI.

La evaluación formativa es una estrategia pedagógica utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje para obtener información continua y precisa sobre el progreso de los estudiantes. A través de esta evaluación, los docentes pueden identificar las fortalezas y las áreas de mejora de sus alumnos, lo que les permite realizar intervenciones y ajustes en su enseñanza de manera oportuna. La evaluación formativa se lleva a cabo durante todo el proceso educativo, no solo al final de una unidad o período de tiempo determinado.

Se utiliza una variedad de métodos y herramientas, como observaciones en el aula, preguntas orales, tareas prácticas y retroalimentación individualizada, para recopilar información sobre el desempeño de los estudiantes. Esta forma de evaluación se centra en el aprendizaje en lugar de en el resultado final, brindando a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre su propio progreso y realizar ajustes en su proceso de aprendizaje. La evaluación formativa fomenta la autorreflexión, la autorregulación y el pensamiento crítico, promoviendo así un aprendizaje más significativo y efectivo (Barcia Cedeño et al., 2023).

La evaluación por competencias es una metodología que busca medir la adquisición de habilidades y conocimientos específicos por parte de los estudiantes. A diferencia de la evaluación tradicional que se centra en la memorización de datos, la evaluación por competencias se enfoca en la aplicación práctica y la demostración de habilidades en situaciones reales. Se evalúan no solo los conocimientos teóricos, sino también las habilidades cognitivas, socioemocionales y de resolución de problemas.

Para llevar a cabo esta evaluación, se utilizan diferentes técnicas como las pruebas prácticas, los proyectos y las presentaciones. El objetivo es que los estudiantes demuestren de manera concreta sus competencias y puedan aplicarlas de manera efectiva en diferentes contextos (Reinoso et al., 2024).

El uso de rúbricas en la evaluación es una tendencia actual en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las rúbricas son herramientas que permiten establecer criterios claros y específicos para evaluar el desempeño de los estudiantes en diferentes actividades y tareas. Estas herramientas facilitan la evaluación objetiva y justa, ya que proporcionan una guía detallada sobre las expectativas de desempeño y los niveles de logro esperados en cada criterio evaluado. Además, las rúbricas ayudan a los estudiantes a comprender qué se espera de ellos y cómo pueden mejorar su trabajo.

Al utilizar rúbricas, los docentes pueden ofrecer retroalimentación precisa y constructiva, permitiendo a los estudiantes identificar sus fortalezas y áreas de mejora. Además, las rúbricas promueven la transparencia y la equidad en la evaluación, ya que los criterios de evaluación están claramente establecidos y son aplicados de manera consistente para todos los estudiantes. En resumen, el uso de rúbricas en la evaluación es una herramienta valiosa para mejorar y optimizar el proceso de evaluación en el ámbito educativo.

La inclusión educativa se refiere a garantizar el acceso igualitario y la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una tendencia actual en la educación que busca eliminar las barreras y obstáculos que impiden que los estudiantes con discapacidades o necesidades especiales puedan acceder a una educación de calidad. La inclusión educativa se basa en el principio de igualdad de oportunidades, ofreciendo adaptaciones curriculares y atención individualizada para asegurar que todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial (Clavijo & Bautista-Cerro, 2020).

Las adaptaciones curriculares son cambios y ajustes que se realizan en el plan de estudios de la escuela para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos. Estas adaptaciones se aplican tanto en lo que se enseña como en cómo se enseña, cómo se evalúa y qué recursos se utilizan. El objetivo principal de las adaptaciones curriculares es proporcionar una educación inclusiva y personalizada, que permita a cada alumno aprender a su propio ritmo, de acuerdo a su estilo de aprendizaje y habilidades. Esto implica modificar los materiales, el enfoque de enseñanza y las estrategias de evaluación para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso y participen plenamente (Espinoza Núñez, 2024).

La atención a la diversidad es una práctica educativa que busca valorar y reconocer las diferencias individuales de los estudiantes en términos de capacidades, intereses, formas de aprender y necesidades. Esto implica implementar estrategias y medidas pedagógicas que se adapten a las características y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, para así promover la igualdad de oportunidades y el éxito educativo para todos. Para lograr esto, es necesario utilizar metodologías flexibles, ajustar

los materiales didácticos y promover la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Trelles Astudillo, 2022).

La integración de estudiantes con discapacidad implica asegurar que estos estudiantes participen por completo y de manera equitativa en el entorno educativo normal. Su objetivo es fomentar la inclusión en aspectos sociales, educativos y emocionales, proporcionando el apoyo y los recursos necesarios para que puedan desarrollar su potencial y alcanzar los objetivos educativos establecidos. Para lograr esto, se implementan medidas de apoyo como la adaptación de materiales, la atención personalizada, la creación de equipos multidisciplinarios y la colaboración entre docentes, familias y profesionales especializados.

El aprendizaje a lo largo de la vida se refiere a la adquisición de conocimientos y habilidades a lo largo de toda la vida de una persona, más allá de las etapas educativas formales. Es un enfoque que reconoce que el aprendizaje no se limita a la infancia y la juventud, sino que continúa a lo largo de la adultez. Esta tendencia se basa en la idea de que el aprendizaje es un proceso constante y que la educación no debe detenerse una vez que se completa la educación formal. El aprendizaje a lo largo de la vida puede ser formal, a través de programas de educación continua y formación profesional, o informal, a través de experiencias personales y autodidactas. (Ochoa & Balderas, 2021).

La educación continua se refiere a la formación y aprendizaje que ocurre después de completar la educación formal. Esta forma de aprendizaje permite a las personas adquirir nuevos conocimientos y habilidades en áreas específicas, actualizarse en su campo profesional o explorar nuevas áreas de interés.

La educación continua puede ser proporcionada por instituciones educativas, empresas u organismos especializados, y puede presentarse en forma de cursos, talleres, diplomados o programas de certificación. Esta tendencia se ha vuelto cada vez más relevante en un mundo en constante cambio, donde el aprendizaje continuo es fundamental para mantenerse actualizado y competitivo en el entorno laboral.

La formación profesional se centra en el desarrollo de habilidades específicas necesarias para desempeñarse en un campo laboral determinado. Este tipo de educación se enfoca en adquirir conocimientos prácticos y técnicos relevantes para un trabajo o una profesión en específico. Puede ser impartida en instituciones especializadas, como escuelas técnicas o centros de formación profesional, o a través de programas de capacitación y aprendizaje en el entorno laboral. El objetivo de la formación profesional es preparar a las personas para ingresar al mercado laboral o mejorar sus habilidades y conocimientos en su área de especialización.

La actualización docente es esencial para que los profesionales de la educación mejoren su práctica pedagógica y se mantengan al día en un campo en constante evolución. Para brindar una educación de calidad, es crucial que los docentes adquieran nuevos conocimientos y habilidades, y estén al tanto de las investigaciones más recientes, las metodologías innovadoras y las tecnologías educativas. Para lograr esto, los docentes deben participar en cursos de formación, programas de educación continua, conferencias y talleres, además de explorar recursos educativos en línea. Ser un aprendiz continuo y estar abierto a la mejora y la innovación es fundamental para el éxito en la labor educativa.

El aprendizaje autónomo se refiere a la capacidad de los estudiantes para dirigir y controlar su propio proceso de aprendizaje. Esto implica que los alumnos son capaces de establecer objetivos de aprendizaje, planificar su estudio, supervisar su progreso y evaluar su propio rendimiento.

Fomentar el aprendizaje autónomo permite a los estudiantes adquirir habilidades de autorregulación que les serán útiles no solo durante su tiempo en la escuela, sino también a lo largo de su vida. Los profesores pueden promover el aprendizaje autónomo proporcionando orientación y apoyo, enseñando estrategias de estudio efectivas y facilitando la reflexión y la autoevaluación.

Promover la autorregulación es un aspecto esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Implica asistir a los estudiantes en el desarrollo de su capacidad para controlar y regular su aprendizaje. Para fomentar la autorregulación, los profesores pueden enseñar estrategias de planificación, supervisión y evaluación. También es fundamental proporcionar retroalimentación positiva y fomentar la metacognición, es decir, la facultad de reflexionar sobre su propio pensamiento y aprendizaje. Al desarrollar la autorregulación, los estudiantes se vuelven más independientes y responsables de su propio aprendizaje, lo que les permite ser más autónomos y eficientes en su proceso de estudio.

El uso de recursos digitales para el autoaprendizaje es cada vez más común en la educación actual. Estos recursos incluyen aplicaciones móviles, plataformas en línea, videos educativos, simulaciones interactivas y otros materiales digitales. Estas herramientas permiten a los estudiantes acceder a información y materiales de aprendizaje en cualquier momento y lugar, lo que facilita el aprendizaje autónomo. Los recursos digitales también ofrecen la posibilidad de personalizar el aprendizaje, adaptándolo a las necesidades e intereses de cada estudiante. Además, fomentan la participación activa y el aprendizaje práctico a través de actividades interactivas y de retroalimentación inmediata.

La educación inclusiva y equitativa es un enfoque educativo formal que busca asegurar que todos los estudiantes, sin importar su origen étnico, socioeconómico, cultural o

de habilidades, tengan acceso a una educación de calidad. Para lograr esto, se implementan medidas y prácticas formales que promueven la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se fomenta la diversidad, se adaptan los currículos de manera formal para atender las necesidades individuales de los estudiantes y se crean entornos inclusivos formales que promueven la igualdad de oportunidades para aprender (Clavijo & Bautista-Cerro, 2020).

El acceso a la educación para todos es un objetivo primordial de la educación inclusiva y equitativa. Se busca eliminar cualquier obstáculo que impida a los estudiantes acceder a la educación, ya sea por motivos económicos, geográficos, culturales o de discapacidad. Para lograrlo, se ponen en marcha políticas y programas que aseguran la gratuidad de la educación, la construcción de infraestructuras educativas en zonas rurales o desfavorecidas, la implementación de programas de inclusión para estudiantes con discapacidad y la erradicación de cualquier forma de discriminación en el acceso a la educación.

La eliminación de barreras socioeconómicas es otro aspecto clave de la educación inclusiva y equitativa. Se busca reducir las desigualdades educativas generadas por la situación económica de los estudiantes y sus familias. Para lograrlo, se implementan políticas de apoyo económico como becas o programas de ayuda financiera que permiten a los estudiantes de bajos recursos acceder a la educación.

Además, se promueven medidas para garantizar la igualdad de oportunidades, como la creación de programas de nivelación académica, el acceso a recursos educativos gratuitos y la implementación de proyectos que fomentan la inclusión y la equidad en el ámbito educativo. (Delgado, 2024).

En la actualidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje se enfoca en desarrollar habilidades del siglo XXI que preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo globalizado. Estas habilidades incluyen el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la creatividad e innovación, la comunicación efectiva, y la colaboración y trabajo en equipo. Mediante el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas, los estudiantes aprenden a analizar situaciones, evaluar evidencias y tomar decisiones informadas. La creatividad e innovación les permite generar ideas originales, pensar de manera creativa y encontrar soluciones novedosas a los problemas.

La comunicación efectiva es fundamental para expresar ideas de manera clara y persuasiva, mientras que la colaboración y trabajo en equipo fomenta la habilidad de trabajar de manera efectiva con otros, valorando diferentes perspectivas y aprovechando las fortalezas de cada miembro del grupo (Sigüenza & Guevara, 2022).

El pensamiento crítico y la resolución de problemas son habilidades esenciales en el siglo XXI. A través del pensamiento crítico, los estudiantes aprenden a cuestionar la información, evaluar la validez de los argumentos y analizar situaciones desde diferentes perspectivas. Esto les permite tomar decisiones informadas y resolver problemas de manera efectiva. La resolución de problemas implica identificar y definir los problemas, generar estrategias para abordarlos, implementar las soluciones propuestas y evaluar los resultados.

Los estudiantes desarrollan estas habilidades a través de actividades que les desafían a analizar y resolver problemas del mundo real, fomentando su capacidad para enfrentar situaciones complejas y encontrar soluciones creativas (Ramírez Asís et al., 2021).

La creatividad e innovación son habilidades críticas en el siglo XXI, ya que permiten a los estudiantes encontrar soluciones novedosas a los desafíos que enfrentan en su entorno. Mediante la creatividad, los estudiantes desarrollan la capacidad de generar ideas originales, pensar de manera no convencional y encontrar conexiones entre conceptos aparentemente no relacionados.

Esto les brinda la flexibilidad y la adaptabilidad necesarias para afrontar los cambios constantes de la sociedad actual. La innovación implica llevar esas ideas creativas a la práctica, implementando soluciones novedosas y mejorando los productos o procesos existentes. Fomentar la creatividad e innovación en el aula promueve un ambiente de aprendizaje dinámico y estimulante, donde los estudiantes pueden desarrollar todo su potencial y contribuir de manera significativa a la sociedad (Salamanca & Badilla, 2020).

La comunicación efectiva es una habilidad esencial en el siglo XXI, ya que permite a los estudiantes expresar sus ideas de manera clara, persuasiva y adecuada a cada contexto. A través de la comunicación efectiva, los estudiantes pueden transmitir su conocimiento, colaborar con otros, resolver problemas y negociar situaciones.

Para desarrollar esta habilidad, es importante que los estudiantes practiquen diferentes formas de comunicación, tanto oral como escrita, en diversos contextos y utilizando diferentes tecnologías. Esto les permite adaptarse a las demandas de la sociedad digital y desarrollar las competencias comunicativas necesarias para interactuar de manera efectiva en el ámbito personal, académico y profesional (Alonso-Arévalo & Saraiva).

En el siglo XXI, la colaboración y el trabajo en equipo son habilidades fundamentales para el éxito académico y profesional. A través de la colaboración, los estudiantes aprenden a trabajar de manera efectiva con otros, valorando y respetando las diferentes perspectivas y habilidades de cada miembro del equipo. Esto fomenta el intercambio de ideas, la resolución de conflictos y la toma de decisiones colectivas.

El trabajo en equipo también implica desarrollar habilidades de comunicación, planificación, organización y liderazgo. Al trabajar en equipo, los estudiantes adquieren las competencias necesarias para enfrentar desafíos complejos, aprovechando el talento y la experiencia de cada miembro del grupo. Además, aprenden a ser responsables de sus contribuciones, a coordinar esfuerzos y a lograr metas comunes de manera efectiva (Fuentes et al., 2021).

## CONCLUSIONES

En conclusión, este estudio ha identificado varias tendencias actuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas incluyen el creciente uso de tecnología en el aula, el enfoque centrado en el estudiante, el aprendizaje basado en proyectos y la evaluación formativa. Estas tendencias reflejan la necesidad de adaptar la educación a las demandas de la sociedad actual y ofrecer una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y efectiva. Además, se ha encontrado que estas tendencias pueden tener implicaciones significativas para la práctica docente, requiriendo un cambio en los métodos de enseñanza tradicionales y fomentando una mayor participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. En general, este estudio sugiere que la implementación de estas tendencias puede contribuir a mejorar la calidad y la relevancia de la educación.

El resumen de los hallazgos de este estudio, muestran que el uso de tecnología en el aula es cada vez más común y se utiliza para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha encontrado que el aprendizaje basado en proyectos promueve la participación activa de los estudiantes y les brinda la oportunidad de aplicar sus conocimientos en contextos prácticos. El enfoque centrado en el estudiante se ha identificado como una tendencia importante que busca adaptar la educación a las necesidades individuales de los estudiantes y promover su autonomía. Además, la evaluación formativa se ha destacado como una estrategia efectiva para monitorear el progreso de los estudiantes y proporcionar retroalimentación continua. Estos hallazgos resaltan la importancia de incorporar estas tendencias en la práctica docente para mejorar la calidad y el alcance del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las tendencias identificadas en este estudio tienen varias implicaciones para la práctica docente; en primer lugar, el uso de tecnología en el aula requiere que los docentes adquieran habilidades técnicas y pedagógicas para aprovechar al máximo las herramientas digitales disponibles. Además, el enfoque centrado en el estudiante implica que los docentes deben adaptar sus metodologías y materiales de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y fomentar su participación activa. El aprendizaje basado en proyectos también implica un cambio en la forma en que se planifican las

lecciones y se evalúa el aprendizaje, brindando a los estudiantes la oportunidad de trabajar de manera colaborativa y aplicar sus conocimientos en situaciones reales. Por último, la evaluación formativa requiere que los docentes implementen estrategias de retroalimentación continua y que utilicen los resultados de la evaluación para adaptar su enseñanza. Estas implicaciones subrayan la importancia de una educación centrada en el estudiante y el papel fundamental que desempeñan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, posicionar que en la actualidad, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, el objetivo principal es detonar la experiencia de aprendizaje con un impacto de 360°, donde todos los involucrados dentro del proceso (maestros, facilitadores, alumnos, directivos etc.) desarrollan nuevos saberes, entendimiento y perspectiva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, Y., Barrera, A., Breijo, T., & Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive*, 16(4), 610-623. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v16n4/1815-7696-men-16-04-610.pdf>
- Alonso-Arévalo, J. & Saraiva, R. M. (2019). Las competencias básicas en materia de información en el contexto de la universidad del siglo XXI. Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, 42, 153-162. <https://www.redalyc.org/journal/2630/263062301007/movil/>
- Barcia Cedeño, E. I., Loor Loor, J. S., Barcia Garófalo, A. R., & Mendoza Almeida, J. J. (2023). La evaluación formativa en la práctica pedagógica de la Educación Superior: Revisión Sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1464-1476. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6289](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6289)
- Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. ALTERIDAD. Revista de Educación, 15(1), 113-124. <https://www.redalyc.org/journal/4677/467761669009/467761669009.pdf>
- Delgado, D. (2024). Superando obstáculos en la educación superior: inclusión de personas con discapacidad y desafíos socioeconómicos. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(1), 122-134. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9540746.pdf>
- Espinoza Núñez, C. E. (2024). Liderazgo directivo en la adaptación curricular para estudiantes con habilidades diversas. Revista de Climatología Edición Especial Ciencias Sociales, 24, 83-89.
- Fuentes, G. Y., Moreno-Murcia, L. M., Rincón-Tellez, D. C., & Silva-García, M. B. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior. Formación universitaria, 14(4), 49-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8062625&orden=0&info=link>
- Gallur, S., & Lora, M. A. M. (2024). Perspectivas estudiantiles en República Dominicana sobre uso de la tecnología en la Educación Superior, 2023. Atenas, 1-4(162), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9438697&orden=0&info=link>
- Ochoa Gutiérrez, R., & Balderas Gutiérrez, K. E. (2021). Educación continua, educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida: coincidencias y divergencias conceptuales. Revista Andina de Educación, 4(2), 67-73. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rae/v4n2/2631-2816-rae-4-02-00067.pdf>
- Ramírez Asís, E. H., Maguiña Palma, M. E., & Toledo Quiñones, R. E. (2021). Habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. En, La educación basada en competencias. (pp. 337-348). GKA Ediciones.
- Reinoso Molina, W. A., Bravo Basurto, M. J., Ríos Pangay, C. E., Zambrano Herrera, S. del C., & Pesantez Barros, A. N. (2024). Innovación Educativa y Evaluación por Competencias Hacia un Futuro Transformador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 833-854. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.9461](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9461)
- Román Laraña, M. (2023). La gamificación como tendencia educativa en la actualidad. (Tesis de maestría). Universitat Oberta de Catalunya.
- Salamanca Garay, I., & Badilla Quintana, M. G. (2020). Estudio de marcos referenciales de habilidades para el siglo XXI: un modelo eco-sistémico para orientar procesos de innovación educativa. Synergies Chili, 16, 33-48. [https://gerflint.fr/Base/Chili16/salamanca\\_badilla.pdf](https://gerflint.fr/Base/Chili16/salamanca_badilla.pdf)
- Semanate-Quiñonez, H., Upegui-Valencia, A., & Upegui-Valencia, M. (2022). Blended learning, avances y tendencias en la educación superior: una aproximación a la literatura. Informador Técnico, 86(1), 46-68. [https://revistas.sena.edu.co/index.php/inf\\_tec/article/view/blended-learning-avances-y-tendencias-en-la-educacion-superior-u](https://revistas.sena.edu.co/index.php/inf_tec/article/view/blended-learning-avances-y-tendencias-en-la-educacion-superior-u)
- Sigüenza Orellana, J. P., & Guevara Vizcaíno, C. F. (2022). El arte como innovación educativa para desarrollar el pensamiento en el siglo XXI. Revista Científica UIS-RAEL, 9(3), 131-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9467089&orden=0&info=link>
- Trelles Astudillo, H. J. (2022). Formación de profesores para la atención de la diversidad en el aula de clase. Revista Boletín Redipe, 11(9). <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1883>

Venet-Muñoz, R., & Calvas-Ojeda, M. G. (2022). El aprendizaje cooperativo en los Estudios Sociales. Portal de la Ciencia, 3(2), 85-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9071417&orden=0&info=link>

**ENGLISH LANGUAGE SKILLS AND THEIR RELATIONSHIP TO ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE TOURISM SECTOR**Yoel Gómez-Moya<sup>1</sup>**E-mail:** [yoelgomezmoia@gmail.com](mailto:yoelgomezmoia@gmail.com)**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0001-5896-4094>Adrian Abreus-González<sup>2</sup>**E-mail:** [aabreus@ucf.edu.cu](mailto:aabreus@ucf.edu.cu)**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4643-3269><sup>1</sup> Centro de Capacitación para el Turismo. Cienfuegos. Cuba.<sup>2</sup> Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.**Cita sugerida (APA, séptima edición)**Gómez-Moya, Y., & Abreus-González, A. (2024). Las habilidades lingüísticas en inglés y su relación con la educación ambiental en el sector turístico. *Revista UGC*, 2(2), 13-19.**RESUMEN**

El artículo retoma y aborda reflexiones relacionados con la formación integral de los guías en Cuba y en el mundo, así como los aspectos más significativos en la formación y desarrollo de las habilidades lingüísticas en los profesionales del turismo. Se valorizan las nuevas tendencias en torno a la enseñanza-aprendizaje y el proceso de capacitación en los Centros de Capacitación para el Turismo, tomando como base la experiencia de los autores como profesores de inglés por más de 20 años. Al mismo tiempo se realiza una correlación entre el desarrollo de habilidades lingüísticas en las escuelas de hotelería y Turismo y su relación con la Educación Ambiental, lo que demuestra la importancia del desarrollo de investigaciones que aborden la temática.

**Palabras clave:**

Capacitación, educación ambiental, habilidades lingüísticas.

**ABSTRACT**

The article retakes and approaches reflections related to the integral formation of guides in Cuba and in the world, as well as the most significant aspects in the formation and development of linguistic skills in tourism professionals. The new tendencies around teaching-learning and the training process in the Training Centers for Tourism are valued, based on the authors' experience as English teachers for more than 20 years. At the same time, a correlation is made between the development of linguistic skills in hotel and tourism schools and their relationship with Environmental Education, which shows the importance of the development of research on the subject.

**Keywords:**

Training, environmental education, language skills.

## INTRODUCCIÓN

Aunque el turismo no es considerado objeto de estudio por los científicos sociales y es percibido, por lo general, como un asunto de tendencia o moda, su importancia económica y su creciente impacto ambiental justificarían la necesaria inclusión y estudio del tema en los diversos cursos de idioma inglés en todos sus niveles de aprendizaje. El desarrollo de habilidades de expresión oral será la vía necesaria para expandir todo conocimiento adquirido en esta materia e impulsar el sector turístico.

La historia reconoce al monje chino Xuanzang por haber traducido obras budistas de la India a su idioma. En las Américas, si no fue la primera traductora, la más famosa es La Malinche, quien tradujo a los conquistadores españoles. De esta forma la interculturalidad lingüística se acentúa con las grandes conquistas, la que hizo el latín y el árabe clásicos en su momento y posibilitó la consolidación y expansión del imperio inglés en el siglo XIX. No obstante, el arraigo definitivo del inglés a escala mundial se produce por el encadenamiento entre la vigencia del propio Imperio Británico y la sucesión en este protagonismo de los Estados Unidos de Norteamérica como potencia mundial dominante, a partir de mediados del siglo pasado (Byram & Fleming, 1998).

En la actualidad, el inglés se convierte en la lengua universal debido al efecto catalizador de la comunicación global y las altas tecnologías. La necesidad de establecer una lengua común y de fácil difusión convierten de la lengua inglesa en "lengua universal" (Celce-Murcia & Olsain, 2010).

Por otra parte, la sustitución de lenguas milenarias y la muerte de dialectos, producen reclamos de "imperialismo lingüístico". El inglés se muestra como uno de los idiomas más abiertos al cambio, con múltiples variedades regionales que retroalimentan a la lengua en su conjunto.

Como es sabido, el turismo es un negocio con fines lucrativos; sin embargo, se direcciona hacia lo cultural, lo social, intelectual y científico. En este sector, la capacidad comunicativa de sus profesionales es elemento esencial para lograr índices satisfactorios en aceptación, calidad de los servicios, y su propia rentabilidad.

Los diversos cursos de formación de los futuros profesionales del turismo en la escuela de Capacitación al Turismo en Cienfuegos, se enfocan en la propia esencia de la comunicación, la cual se reconoce como proceso, pues se sustenta en la interacción social a través de símbolos y sistemas de mensajes que se producen como parte de la actividad humana, es así que todo momento instructivo es formativo y viceversa, especialmente en la clase. Es una pareja binaria, pues una es indispensable a la otra o indisolublemente unitaria. Quispe (2016), reflexiona sobre la necesidad de lograr el aprendizaje significativo del inglés en su interacción comunicativa, lo cual

requiere desarrollar actividades tales como la motivación, el esfuerzo, la práctica, sacrificios que muchas veces los estudiantes no están dispuestos a realizar.

Los elementos necesarios que deben estar presentes en el discurso deben posibilitar la trasmisión de un mensaje con fluidez (sin excesivos titubeos, pausas, falsos comienzos, corrección: fonética, gramatical y léxica y precisión: conceptual, léxica), adecuarse a la situación en la que se desarrolla el discurso (tono, registro, tema), aclarar, ampliar, resumir, valorar la pronunciación, fluidez, entonación, gramática, y vocabulario. Lo anterior hace imprescindible que los educadores potencien el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes en tanto el acto comunicativo demanda de un constante intercambio, solicitando y proporcionando informaciones, opinando, comentando, conversando, etc.

Teniendo en cuenta los años de experiencia práctica de los autores con estudiantes de la carrera Lengua Inglesa en la Universidad de Cienfuegos y como profesor principal de los cursos para guías y animadores en Escuela de Capacitación al Turismo en Cienfuegos, en lo adelante ECTC, se realizó la presente investigación con el fin de favorecer el desarrollo de la interacción oral dentro del ámbito turístico, en la cual se deben identificar estrategias que determinen la eficacia y adquisición del idioma inglés.

El proceso de comunicación es una de las metas al alcanzar, pues se vincula con el aspecto educativo y social; pero para alcanzar dicha meta es necesario utilizar estrategias que brinden soporte y mejoramiento en la producción oral de los estudiantes en el idioma inglés. Dentro de las temáticas tratadas en los cursos de idioma inglés en ECTC, se repite en todos sus niveles la relacionada con la educación ambiental. En este propio centro se lleva a cabo un proyecto científico medioambiental el cual aporta información y nutre a los estudiantes con resultados disponibles para su disseminación en idioma inglés avanzado.

La previsión de eventos naturales y catástrofes cada vez más inusuales, han despertado el interés de diversas personalidades, científicos y líderes mundiales en la búsqueda de soluciones viables que permitan el desarrollo social del hombre en perfecta armonía con el medio ambiente. El acelerado de desarrollo las sociedades contemporáneas, sobre todo en las esferas de la ciencia y la tecnología, además de la influencia de los medios de difusión masiva, condicionan el destino de naciones, sus cambios sociales, económicos y demográficos, todo ello exige una mayor preparación en el campo de la comunicación profesional en nuestras universidades, cuyo encargo social, es la preparación del profesional en concordancia con los retos que impone un mundo cada vez más globalizado e insertarlo de manera efectiva en el sistema de información, la cual exige un adecuado uso del lenguaje.

## DESARROLLO

La capacitación es un proceso que posibilita al capacitando la apropiación de ciertos conocimientos, capaces de modificar los comportamientos propios de las personas y de la organización a la que pertenecen. La capacitación es una herramienta que posibilita el aprendizaje y por esto contribuye a la corrección de actitudes del personal en el puesto de trabajo.

Al indagar en la historia de las civilizaciones antiguas se determina que la capacitación tiene sus orígenes en los principios de la Edad de Piedra, con el manejo y acumulación de conocimientos. En la medida que el hombre fue capaz de inventar sus armas, instrumentos de trabajo, vivienda, ropa y lenguaje, se le hizo necesario y urgente el entrenamiento, que se convirtió en un factor determinante para el desarrollo de la civilización.

Es necesario mencionar que la capacitación se instauró más que como un hecho educativo, como una fórmula para controlar los secretos de los diferentes oficios con el propósito de proteger intereses económicos y el status social de artesanos y comerciantes (Tejeda, 2005). El sistema de aprendices no estaba restringido solamente a oficios artesanales, sino que también era el vehículo de instrucción para la medicina, las leyes y la educación, que poco a poco fueron cobrando auge para su acreditación. Este sistema tuvo una larga vigencia histórica y fue común a todos los currículos formativos durante, aproximadamente, diez siglos.

De esta forma, no es hasta el siglo XVII que la capacitación llegó a Estados Unidos, donde desempeñó un papel menos importante que en Europa, sobre todo porque entre los inmigrantes a este país había un gran número de trabajadores expertos. Todo lo anterior alteró el método de capacitación y por primera vez aparecen las aulas, es así que en 1800 se crearon las escuelas-fábricas en las que los trabajadores eran capacitados en aulas dentro de las fábricas, durante la producción en serie (capacitación cerca del trabajo) (Mitnik & Coria, 2012).

En su tránsito hacia el perfeccionamiento y actualización de procedimientos, la capacitación se resume en el conjunto de acciones de preparación, continuas y planificadas, en correspondencia con las necesidades de la producción y los servicios, concebido como una inversión, que desarrollan las organizaciones, dirigidas a mejorar las competencias laborales, calificaciones y recalificaciones de los trabajadores, para cumplir con calidad las funciones del puesto de trabajo y asegurar su desempeño exitoso con máximos resultados. Asimismo, es válido adicionar que hacia el fin del siglo XX se aprecia la capacitación como parte de un proceso destinado a expandir y acelerar el aprendizaje y mejorar el desempeño de los individuos dentro de las organizaciones (Mitnik & Coria, 2012).

En Cuba el turismo no está exento de la necesidad de capacitar su fuerza de trabajo. De alguna forma, se podría

decir que *“el principal desafío de los administradores de recursos humanos es lograr el mejoramiento de las organizaciones de la cual forman parte, haciéndolas más eficientes y más eficaces”*. (Werther & Davis, 1998, p. 8)

El acuerdo 7742, del Consejo de Ministros, del 28 de mayo de 2015, aprueba las funciones específicas del Ministerio de Turismo, la capacitación de los trabajadores resulta un componente estratégico de vital importancia para la gestión y desarrollo del turismo cubano.

El sistema que conforman la Escuela Ramal y la red de Centros de Capacitación, la Facultad de Turismo, así como los entrenadores empresariales, profesores adjuntos y colaboradores adscriptos al sistema, constituyen el principal proveedor de capacitación. El sistema constituye, un enlace directo y estratégico con los organismos rectores de la capacitación.

Por lo tanto, el Consejo de Ministros aprueba el perfeccionamiento de las Escuelas Ramales y Centros de Capacitación subordinados a los organismos de la Administración Central del Estado, órganos estatales, entidades nacionales, consejos de la Administración local y organizaciones superiores de dirección empresarial para dar respuesta a las exigencias actuales del modelo económico cubano en la mejora continua del desempeño de los trabajadores. A tales efectos proclama el Decreto ley no. 350. De la capacitación de los trabajadores, instrumento jurídico rector de este proceso en el país.

A partir de aquí, el proceso de capacitación del profesional del turismo queda marcado en primera instancia por la necesidad de desarrollar competencias comunicativas que permita al trabajador establecer una comunicación intercultural con los turistas y demás profesionales del sector. Los nuevos tiempos requieren de nuevas herramientas para desarrollar la capacitación de cuadros, mandos especialistas y trabajadores, articuladas a las transformaciones que tienen lugar en el turismo.

Esta consecución de acciones conduce a establecer los propósitos de la capacitación en el sistema del turismo.

1. Perfeccionar el desempeño de cuadros, reservas, mandos especialistas y trabajadores, y elevar su moral revolucionaria.
2. Contribuir al logro de la eficacia en la gestión turística en términos de: mejoramiento del producto turístico, del proceso de la comercialización /promoción, del servicio y el control.
3. Preparar al capital humano para el cambio, la modernización tecnológica y adaptación a esquemas extranjeros de gestión en los contratos de administración y asociaciones mixtas.
4. Incorporar la gestión, la ciencia e innovación a los programas de capacitación.
5. Contribuir a la eficacia de la Gestión Ambiental y Desarrollo Sostenible en el sector Turístico.

Es imprescindible destacar que, cada uno de los propósitos anteriormente citados, tienen estrecha relación con el uso y desarrollo de competencias lingüísticas, específicamente el relacionado con la gestión ambiental y desarrollo sostenible en el sector turístico. Actualmente, en el mercado laboral, una de las competencias profesionales clave se vincula con un manejo de idiomas suficiente como para permitir una interacción lingüística adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales (García Manjón & Pérez López, 2009).

Así, representantes de todo el planeta, seres humanos de múltiples culturas e idiosincrasias, comparten espacios físicos y virtuales, la comunicación efectiva entre hablantes de las más diversas lenguas se convierte cada vez más en un imperativo para el desarrollo social actual y futuro de la humanidad (Vergara & Jaén, 2017).

Las entidades turísticas elaboraran sus estrategias de capacitación, teniendo como horizonte estratégico los objetivos prioritarios registrados en la Plataforma 2030 de capacitación. Las estrategias tendrán alcance quinquenal, estarán estructuradas a partir de los siguientes componentes: Misión, Visión, Valores, Objetivos estratégicos, Áreas de resultados clave, Acciones e indicadores por cada área, Mecanismos de comunicación, Seguimiento y evaluación del impacto.

Las entidades tendrán en cuenta el marco normativo de la capacitación en el momento de diseñar estrategias y planes de capacitación. Constituye responsabilidad de la alta dirección de las entidades garantizar que tanto las estrategias como los planes sean el reflejo de las necesidades de la organización. Constituye el instrumento idóneo para la toma de decisiones relativas a la formación y preparación del capital humano, su seguimiento y control.

La confección de los planes de las entidades, estará acompañada de la planificación del impacto que esperan obtener de los programas de capacitación. Son actores de la estrategia:

- La alta dirección del MINTUR.
- Direcciones Generales del MINTUR
- El sistema empresarial: OSDE, Empresas nacionales
- Unidades presupuestadas
- Formatur Escuela ramal del Turismo
- Formatur. Sistema de centros de Capacitación del turismo
- Dirección de Cuadros
- Dirección de capital Humano
- Cuadros, mandos, especialistas y trabajadores
- Terceros
- Sector privado, cooperativas y MIPYMES

La evaluación del impacto tendrá frecuencia anual, de manera que los resultados obtenidos se constituyan en referentes para la actualización y de retroalimentación de la estrategia.

### El desarrollo de habilidades lingüísticas en las escuelas de hotelería y Turismo y su relación con la Educación Ambiental

La competencia lingüística consiste en el dominio del código lingüístico verbal y no verbal, los cuales incluyen los conocimientos del sistema, en relación con las características y reglas formales del lenguaje, que afectan al vocabulario, la formación de palabras y frases etc. Por otra parte, las estrategias de comunicación son mecanismos usados para resolver los problemas comunicativos, como son, por ejemplo, el desconocimiento de una palabra o de una expresión que se necesita en una situación concreta o la imposibilidad de seguir la línea argumental de un mensaje.

Es así que, a partir de los diversos esfuerzos por desarrollar habilidades lingüísticas en la Escuela de Capacitación al Turismo en Cienfuegos, Cuba y en las entidades del turismo en el territorio, se trabaja en desarrollar tanto las competencias, como las estrategias de comunicación. Además, se ha logrado concebir la comunicación como meta en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, esto responde al papel que este desempeña como idioma internacional. Según Van Essen (2009), la principal razón de la existencia del inglés como idioma internacional es precisamente su uso comunicativo con fines específicos.

Con el objetivo de lograr una comunicación eficaz dentro del ámbito turístico se hace necesario la adquisición de habilidades que permitan abordar diversos temas relevantes dentro del sector turístico, como es el relacionado con el medio ambiente. Ello presupone un desarrollo cualitativo enfocado en las cuatro habilidades de aprendizaje del idioma inglés (escritura, lectura, escucha y el habla) como punto de partida o puente para el uso del inglés con fines específicos (IFE). Es precisamente en esta última etapa de la enseñanza del IFE, donde se trabaja con mayor intensidad en aquellos asuntos que impactan en el desarrollo exitoso de la industria del turismo.

Es en la especialización en áreas lingüísticas donde se desmarca la enseñanza del inglés con fines específicos de la enseñanza del inglés general (IG). De esta forma, no es hasta el año 2000 que se comienza a transformar la enseñanza del inglés en los centros de Formatur con la introducción de diversos programas utilizados en escuelas de nivel superior en todo el país y en centros de idiomas, caracterizándose principalmente por su enfoque gramatical. Estos programas no contemplaban las necesidades reales de ninguna entidad.

Es a partir de la introducción de la serie "Interchange" es que se logra un verdadero acercamiento a lo que los cursos piramidales y para trabajadores del sector turístico

necesitaban para su desempeño. Es decir, por primera vez se desarrollan habilidades comunicativas. En aras de lograr dichas habilidades necesarias en el ámbito del turismo; se pudiera partir de aquellas características propuestas por Brown (2000):

1. Los objetivos de la clase se enfocan en todos los componentes (gramática, discurso, funciones, sociolingüística y estrategias) de la competencia comunicativa. Los objetivos deben entrelazar los aspectos organizacionales del idioma con la pragmática.
2. Las técnicas del lenguaje son diseñadas para captar la atención en la pragmática, autenticidad y funciones del idioma con un propósito significativo.
3. Fluidez y exactitud son vistas como principios complementarios subyacentes a las técnicas comunicativas. En ocasiones, la fluidez puede tener más importancia que la exactitud, pues mantiene a los alumnos significativamente sumergidos en el uso del lenguaje.
4. En una clase comunicativa los alumnos deben usar el idioma productiva y receptivamente en contextos aún no practicados fuera del salón de clase. Es por esto por lo que las actividades en clase deben equipar al alumno con las habilidades necesarias de comunicación en esos contextos.
5. Los alumnos pueden enfocarse en su proceso individual de aprendizaje, puesto que se les da la oportunidad de entender sus propios estilos para lograrlo, además, se desarrollan estrategias adecuadas para un aprendizaje autónomo.
6. El papel del maestro es de facilitador y guía, no de aquél que todo lo sabe y es el único poseedor del conocimiento. Es por esto por lo que los alumnos son motivados a construir significado a través de una genuina interacción lingüística con los otros.

El turismo en muchos países ha llegado a ocupar uno de los renglones principales de sus economías, especialmente aquellos con escasos recursos minerales o imposibilitados de adquirir tecnología de punta para su explotación.

Cuba con su envidiable posición geográfica, sus recursos naturales y su estrategia para conservar los ecosistemas, despierta un interés sostenido tanto por las universidades como las escuelas ramales que trabajan en la capacitación de los trabajadores del sector turístico y cuya influencia e impacto sobre el medio ambiente es notable.

Entre las metas a alcanzar por el profesional del turismo, está la de dominar cuantos más idiomas sea capaz de hablar, esto amplía su espectro comunicativo, su desempeño y mejoramiento de la impresión que va a dejar del sector en el turista. Sin embargo, el idioma inglés, se establece como lengua casi obligatoria en la práctica ya que, en este fenómeno de comunicación y globalización mundial, aplicado relevantemente al tema turístico, el inglés es un comodín o lenguaje universal de referencia.

El desarrollo de la actividad turística a nivel mundial y en nuestro país, ha transitado por la necesidad de cuidado y protección del medio ambiente, a través de sistemas, y programas de gestión medioambiental. A partir de una revisión bibliográfica hemos podido constatar aspectos relevantes en las relaciones existentes entre el hombre y la actividad turística con el medio ambiente. El Sistema de Gestión Medioambiental (SGMA) planificado guarda coherencia con lo establecido en las Normas ISO 14001. Para dicha planificación se tomó como modelo el Centro de Capacitación del Turismo en Cienfuegos, siendo fácilmente adaptable a la Delegación del MINTUR. Fue estructurado en etapas y acciones definidas, las cuales propiciarán a modo general un desempeño medioambiental adecuado.

El constante accionar del hombre con la naturaleza y el medio ambiente, presupone un actuar cada vez más responsable por parte de todos los profesionales del sector turístico. La necesaria armonía y equilibrio ajustado a la realidad de las acciones a tomar deben producir más beneficios que perjuicios.

A raíz de la Cumbre de Río en el año 1992, fue aprobado en Cuba al año siguiente el Programa Nacional de Medio Ambiente y Desarrollo (PNMAD), insertado dentro de la estrategia de desarrollo del país luego de derrumbe del modelo euro-soviético. La adecuación de este a la actividad turística lo constituye el Programa del Turismo, que exige la protección y conservación de cada polo o área turística y la evaluación del impacto ambiental para las nuevas inversiones. Por la cantidad de proyectos y programas que de ella se derivan, una importante legislación ambiental lo constituye la Ley 81 de Medio Ambiente, de la cual no está exenta la actividad turística: "Es función del Ministerio de Turismo como organismo de la Administración Central del Estado incorporar la variable ambiental en las políticas, planes, proyectos, programas y demás acciones que realice el organismo, en correspondencia con el desarrollo económico y social sostenible; cumplir con los ordenamientos y decisiones que deriven de la política ambiental nacional y a ese fin, dictar las disposiciones que correspondan, dentro del marco de su competencia y facultades, y controlar su cumplimiento."

A partir de lo anteriormente expuesto, se hace evidente la necesidad de fortalecer y desarrollar en los trabajadores del turismo, especialmente los guías turísticos, competencias idiomáticas que le permitan abordar el tema medio ambiental en su desempeño profesional.

### La interdisciplinariedad en la formación de los guías turísticos

Según la Federación Mundial de Asociaciones de Guías de Turismo (World federation of Tourist Guide Associations) define como actividad propia de los guías de turismo la prestación, de manera habitual y retribuida, de servicios de información, acompañamiento, orientación y /o

asistencia, en materia cultural, monumental, artística, histórica y geográfica o natural (ecológica), a quienes realicen visitas a los bienes histórico-monumentales, culturales y naturales integrantes del patrimonio histórico.

Durante la formación del guía turístico se intenta juntar todo un saber generado por el conjunto de ciencias y disciplinas que permitirían pasar del campo de la intuición a generar un pensamiento crítico, poder argumentar, tener capacidad de síntesis y uso adecuado de las herramientas que hagan posible lograr conocimientos ajustados a la realidad y contexto actual.

La creación de un eje transversal que posibilite la interacción o interrelación de las diferentes áreas del currículo, harán posible la formación de un guía con los conocimientos necesarios para desarrollar su perfil profesional a la vez que se estimula la investigación e interpretación de la guianza en general.

Según Piaget (1970), la interdisciplinariedad constituye una búsqueda de estructuras más profundas que los fenómenos y debe estar diseñada para explicarlos. Por su parte, Leo et al., (1970), consideran que la interdisciplinariedad es un estado mental que requiere de cada persona, una actitud de humildad, de apertura, un sentido de aventura y descubrimiento, de curiosidad, una voluntad de diálogo, una capacidad para la asimilación, la síntesis y una intuición para descubrir las relaciones que pasan desapercibidas a la observación común y corriente. Para Mañalich (1998), acudir a la interdisciplinariedad impone, partir de establecer la necesidad de una visión integral de la realidad y de los problemas del mundo, dada la complejidad con la que se presentan y la necesaria preparación para comprender nexos e interrelaciones.

Es necesario destacar que muy pocos guías turísticos poseen la capacidad de realizar estudios del medio y educación ambiental, por consiguiente, dedican poco tiempo o ninguno a una superación pedagógica que les permita educar mientras realizan su trabajo. Por ende, no logran vislumbrar los conceptos de interdisciplinariedad, transversalidad etc.

Dentro de los nuevos paradigmas de la educación se pretende unificar el saber con visión sistémica de la realidad. La necesidad del guía de desarrollar habilidades lingüísticas que le permita abordar temas medioambientales es para este una cuestión de primer orden y lo convertirá en futuro educador ambiental. En aras de lograr un enfoque integral del proceso docente-educativo se pretende interrelacionar contenidos de diversas disciplinas y enriquecerlos, expresados en los objetos, fenómenos y procesos de la práctica educativa en correspondencia con comportamientos y valores inherente a la profesión.

Se concuerda con la definición de Jantsch (1980), al definir la interdisciplinariedad como la interacción entre dos o más disciplinas que tienen como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco. De esta

forma, un enfoque interdisciplinario en nuestra propuesta de tareas posibilita ampliar y profundizar en los conocimientos del alumno de manera global y permitiendo su crecimiento en el ámbito laboral.

Se precisan de tareas encaminadas a dar solución a situaciones comunicativas, tomando como base esencial los conocimientos y procedimientos de las diferentes disciplinas comprendidas en la parrilla curricular del profesional del Turismo. Todo ello permite al estudiante relacionar e integrar la información necesaria para transmitirla en una lengua extranjera, la cual posee características peculiares, si se tiene en cuenta que el guía no es un hablante nativo. El diseño de estas tareas no solo está vinculado al aprendizaje del estudiante, sino que será una vía para la búsqueda de soluciones prácticas como futuro profesional del turismo.

## CONCLUSIONES

Asumiendo las reflexiones de los autores, puede concluirse que los contextos de formación actual en los centros de capacitación del Turismo en Cuba demandan una mirada más profunda al desarrollo de las habilidades lingüísticas en inglés y su relación con la Educación Ambiental.

Es vital para lo anterior, que los profesores de inglés diseñen e implementen un conjunto de tareas enfocadas a dar solución a situaciones comunicativas que puedan presentarse dentro o fuera del contexto de aprendizaje de la lengua en las escuelas diseñadas para tal efecto, tomando como base esencial los conocimientos y procedimientos de las diferentes disciplinas comprendidas en la parrilla curricular del profesional del Turismo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, D. (2000) Principles of language learning and teaching. Longman.
- Byram, M., & Fleming, M. (1998). Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography. Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., & Olsain, E. (2010). Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers. [https://assets.cambridge.org/97805216/48370/frontmatter/9780521648370\\_frontmatter.pdf](https://assets.cambridge.org/97805216/48370/frontmatter/9780521648370_frontmatter.pdf)
- García Manjón, J., & Pérez López, M. C. (2009) Análisis de las competencias lingüísticas y digitales en el marco de los estudios universitarios de turismo en España. Actualidades Investigativas en Educación, 9 (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3038311&orden=221007&info=link>
- Jantsch, E. (1980). Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza. Revista de Educación Superior, 34. [http://publicaciones.anui.es/mx/pdfs/revista/Revista34\\_S3A1ES.pdf](http://publicaciones.anui.es/mx/pdfs/revista/Revista34_S3A1ES.pdf)

- Leo, A., Berger, L., Briggs, A., & Michaud, G. (1975). Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.
- Mañalich, R. (1998). Interdisciplinariedad y Didáctica. Revista Educación, 94.
- Mitnik, F., & Coria, A. (2012). Una perspectiva histórica de la capacitación laboral. <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00208-f.pdf>
- Piaget, J. (1970). Naturaleza y métodos de la epistemología. Proteo.
- Quispe, W. (2016). Competencia oral del idioma inglés en estudiantes del tercer grado de secundaria de la institución educativa El Mártir José Olaya de Ventanilla. (Trabajo de titulación). Universidad César Vallejo.
- Tejeda, A. (2005). Capacitación y desarrollo del proceso de Capacitación. Universidad de Ecatepec.
- Vergara, R., & Jaén, F.T. (2017). La globalización de un mundo globalizado. Editorial Universitaria Ramón Arcés.
- Werther, W., & Davis, K. (1998). Administración de personal y recursos humanos. Mc Graw Hill.

**DEVELOPMENT OF THE GENERIC COMPETENCIES OF THE BACHELOR'S DEGREE IN NUTRITION AT THE UNIVERSITY OF THE GULF OF CALIFORNIA**Felisa Lebrero-Hernández<sup>1</sup>**E-mail:** [dralebrero@gmail.com](mailto:dralebrero@gmail.com)**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0008-7228-5304>Teresa Rosales-Rodríguez<sup>1</sup>**E-mail:** [ugc.mtrr23@gmail.com](mailto:ugc.mtrr23@gmail.com)**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0009-3512-9158><sup>1</sup> Universidad del Golfo de California. México.**Cita sugerida (APA, séptima edición)**Lebrero-Hernández, F., & Rosales-Rodríguez, T. (2024). Desarrollo de las competencias genéricas de la Licenciatura en Nutrición en la Universidad del Golfo de California. *Revista UGC, 2(2)*, 20-27.**RESUMEN**

Este artículo de investigación analiza el desarrollo de las competencias genéricas en la Licenciatura en Nutrición de la Universidad del Golfo de California (UGC). Define las competencias genéricas y su importancia según organismos internacionales. Describe cómo las universidades mexicanas y la UGC las integran en sus planes de estudio para formar profesionales competitivos. Específicamente, identifica las competencias genéricas consideradas en los planes de estudio de Nutrición de la UGC. Analiza las estrategias y actividades de aprendizaje implementadas para desarrollar dichas competencias. El estudio tuvo un enfoque cualitativo e involucró una revisión documental de literatura sobre competencias genéricas en la educación universitaria y en estudiantes de nutrición. Los resultados muestran que la UGC promueve diversas competencias genéricas de manera transversal a través de actividades curriculares y extracurriculares. Esto asegura que los egresados en Nutrición desarrollen habilidades clave más allá de conocimientos técnicos para desempeñarse con éxito en su rol profesional.

**Palabras clave:**

Formación universitaria, competencias genéricas, estudiantes de nutrición y educación nutricional.

**ABSTRACT**

This research article analyzes the development of generic competencies in the Nutrition degree program at the Universidad del Golfo de California (UGC). It defines generic competencies and their importance according to international organizations. It describes how Mexican universities and the UGC integrate them into their curricula to train competitive professionals. Specifically, it identifies the generic competencies considered in the UGC's study plans for the Nutrition degree. It analyzes the learning strategies and activities implemented to develop these competencies. The qualitative study involved a documentary review of the literature on generic competencies in university education and nutrition students. The results show that the UGC promotes various generic competencies transversely through both curricular and extracurricular activities. This ensures Nutrition graduates develop skills beyond technical knowledge to perform their professional roles successfully.

**Keywords:**

University education, generic skills, Nutrition students, Nutritional education.

## INTRODUCCIÓN

La formación por competencias se refiere a un enfoque educativo que se centra en el desarrollo de habilidades prácticas y de conocimientos aplicables en situaciones reales. Estas competencias pueden variar según el campo de estudios y las necesidades del mercado laboral como lo definen Cejas Martínez et al. (2019); e Illesca Pretty et al. (2022).

La formación basada en competencias es el proceso de enseñanza aprendizaje que se centra en que las personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas orientadas a ser utilizadas en procedimientos específicos, a la vez que desarrollen las actitudes necesarias para mejorar el desempeño y alcanzar las metas organizacionales o institutivas, por lo que las universidades preparando futuros profesionales comprenden esta situación y las incorporaron dentro de sus planes de estudios para preparar a los alumnos para el ámbito profesional.

Como lo señala Cejas Martínez et al., (2019) implica tres factores clave: el saber (conocimiento), el saber hacer (competencias) y las actitudes (compromiso personal). Estos factores se combinan para lograr un desempeño laboral exitoso. Buscando la transferencia de habilidades a situaciones laborales reales y se basa en el saber, el saber hacer y las actitudes como factores clave del éxito.

Dentro de estas competencias, encontramos las competencias genéricas que precisamente son las habilidades y conocimientos adquiridos por los estudiantes durante su formación académica. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) Roegiers Xavier, (2016) las refieren como los conocimientos y habilidades trasversales del estudiante, más allá de áreas o asignaturas específicas, e incluyen especialmente las competencias socio-emocionales. La Organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) promueve el desarrollo de las competencias y establece tres tipos de competencias: usar herramientas de forma interactiva, funcionar en entornos socioculturales diversos y actuar de forma autónoma. Para la Unión Europea (UE),(Comisión Europea, 2020) es mas amplio el término y divide sus competencias en ocho tipos: comunicación, competencia matemática/científica, digital, aprender a aprender, sociales, iniciativa empresarial y conciencia cultural. Ambas organizaciones resaltan la importancia de fortalecer las habilidades blandas, transversales o genéricas en los estudiantes mas allá de los contenidos específicos. Esto para favorecer su inclusión, empleabilidad e innovación a lo largo de la vida. Comparten estas organizaciones internacionales el objetivo de potenciar capacidades valiosas para el desempeño personal y profesional de las personas en la sociedad actual.

El desarrollo de competencias se ha posicionado como un aspecto fundamental en la formación

integral de estudiantes universitarios. Analizando diferentes Universidades internacionales, la Universidad de la Frontera. Chile, (2017), Costa Rica con Alvarado Rivera & Morales Valerio, (2019) y España tanto Crespi & García-Ramos, (2021), como la Universidad Pablo Olavide, (2024) todas posicionado las competencias genéricas como parte fundamental de la de la formación Universitaria. A pesar de abordar las competencias genéricas de manera similar, cada Universidad propuso evaluarlas de manera distinta y contextualizada.

Las principales instituciones educativas de México convergen en promover el desarrollo de competencias genéricas o transversales en los estudiantes, en línea con organismos internacionales. La Secretaría de Educación Pública (SEP) (México. Secretaría de Gobernación, 2018), la Universidad Autónoma de México (UNAM) (Galdeano Bienzobas & Barderas, 2010) la principal casa de estudios del país y la Coordinación Nacional de Competencias Laborales (CONOCER) coinciden en incluir habilidades como comunicación, trabajo en equipo, resolución de problemas, capacidad crítica y uso de TIC. La UNAM y CONOCER enfatizan también la innovación y emprendimiento. La SEP añade el dominio de lenguas y la responsabilidad social. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) evalúa competencias como lectura, pensamiento matemático y resolución de problemas.

Pese a pequeñas diferencias en la denominación o enfoque de cada una, comparten el objetivo de desarrollar habilidades valiosas para la vida y empleabilidad de los mexicanos. Así, al momento de definir competencias genéricas, las instituciones educativas de México convergen con organizaciones internacionales en promover capacidades transversales, críticas y transferibles para las personas más allá de asignaturas específicas. Esto con el propósito último de mejorar la calidad de la educación y a su vez preparar profesionales para la vida y no solo para aprobar asignaturas.

Las universidades mexicanas han integrado el desarrollo de competencias genéricas en sus planes de estudio con el fin de formar profesionales competentes que estén preparados para los retos del siglo XXI, de acuerdo con lo planteado en estudios previos realizados en América Latina. Muchas de ellas concuerdan en la relevancia de desarrollar competencias genéricas en los estudiantes, a la par de conocimientos específicos, para lograr una formación integral y hacer frente a los retos de una sociedad en constante cambio. Instituciones como la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la SEP y el CONOCER promueven habilidades transversales que potencian el desempeño personal y profesional de los egresados.

Rojo Venegas & Navarro Hernández, (2016) y Salazar et al., (2018) concuerdan en que es importante que las instituciones de educación superior fortalezcan en sus estudiantes capacidades transversales tales como el trabajo

en equipo, la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, entre otras. Esto permitirá que los futuros profesionales se desenvuelvan de manera idónea en entornos dinámicos y multi e interdisciplinarios.

Las competencias genéricas son concebidas como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes que posibilitan un desempeño adecuado ante diversos desafíos. Rojo Venegas & Navarro Hernández, (2016) plantean que su desarrollo debe constituir un eje rector en la formación universitaria, más allá del perfil específico de cada disciplina, alineado con los retos internacionales y nacionales.

Siguiendo las recomendaciones de Tuning -iniciativa promovida a nivel regional para asegurar la relevancia de la educación superior- Rojo Venegas & Navarro Hernández, (2016) optan por implementar enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, tales como el aprendizaje basado en problemas y la integración de asignaturas. Esto propicia la adquisición significativa de competencias, a la vez que estimula actitudes de autonomía e indagación.

Las competencias genéricas son habilidades, conocimientos y actitudes que son aplicables en diferentes contextos y que no están directamente relacionadas con una profesión o campo específico (México. Secretaría de Gobernación, 2018). Según los documentos de Galdeano Biezobas & Barderas (2010); y Rojo Venegas & Navarro Hernández (2016) estas competencias son adquiridas por los estudiantes universitarios durante su formación académica. Pueden ser tanto genéricas, aplicables a diferentes campos profesionales, como específicas, relacionadas con un campo o profesión en particular. Estas competencias suelen ser transferibles y pueden ser desarrolladas a lo largo de la educación y la experiencia laboral.

Galdeano Biezobas & Barderas (2010) establecen tres niveles de competencias profesionales: 1. **Competencias básicas:** Son aquellas que se consideran fundamentales para cualquier profesión. Estas competencias abarcan habilidades generales, como la capacidad de comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la adaptabilidad, entre otras. 2. **Competencias genéricas:** Son competencias más específicas y relacionadas con áreas de conocimiento o disciplinas particulares. Estas competencias se adquieren a través de la formación académica y se aplican en contextos laborales específicos. 3. **Competencias específicas o técnicas:** Son aquellas competencias que se requieren para desempeñar una profesión o tarea específica. Estas competencias son altamente especializadas y se adquieren a través de una formación más enfocada o experiencia laboral. Por ejemplo, en el campo de la nutrición, realizar antropometría adecuadamente, lectura de resultado de laboratorios, cálculo dietoterapéutico, conocer los requerimientos de nutrientes por edades y en el transcurso de la vida, etc... (Universidad del Golfo de California, 2024). Estos tres niveles de competencias profesionales, desde lo básico hasta lo específico o técnico, abarcan el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para ejercer una profesión de manera efectiva.

Las competencias genéricas según Timarán Pereira et al. (2016); Universidad de la Frontera. Chile, (2017) ;Galdeano Biezobas & Barderas, (2010); Rojo Venegas & Navarro Hernández, (2016) pueden integrarse en esta clasificación como se muestra en la tabla 1.(Lebrero 2024).

Tabla 1. Competencias genéricas.

Competencias de pensamiento crítico y resolución de problemas	Competencias de aprendizaje autónomo y desarrollo personal	Otras competencias adicionales mencionadas:
Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.	Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.	Responsabilidad social.
Razonamiento cuantitativo		Toma de decisiones.
Lectura crítica		Organización y planificación.
	Aprender a aprender.	Adaptabilidad
Competencias en el uso crítico de tecnologías de la información y la comunicación	Competencias lingüísticas y comunicativas:	Creatividad. Orientación al logro.
Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.	Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.	Pensamiento analítico.
Competencia digital.	Comunicación verbal y escrita en inglés.	Aprendizaje continuo.
Competencias de colaboración e innovación		Autonomía.
Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.		Ética y responsabilidad.
Trabajo en equipo.	Liderazgo	Habilidades interpersonales

En este sentido, la Universidad del Golfo de California (UGC), sobresale a nivel regional y nacional por su apuesta decidida por las competencias blandas. Con más de 20 años de trayectoria en Baja California Sur, la Universidad del Golfo de California, (2024) ofrece una educación de calidad avalada por acreditaciones internacionales que le reconocen su excelencia académica. Cuenta con programas educativos dinámicos a nivel técnico superior universitario que cubren las principales necesidades productivas de la península. Además de impartir conocimientos especializados, la UGC destaca por impulsar transversalmente competencias genéricas mediante la cultura de servicio social, prácticas y congresos profesionales. También a través de actividades extracurriculares, eventos estudiantiles, su incubadora de negocios y modalidades flexibles de educación continua. De esta forma, la UGC se distingue por formar profesionistas del siglo XXI capaces de aprender, reinventarse y aportar soluciones ante los retos de una época de cambios globales. Sus graduados se insertan exitosamente en el mundo laboral debido a su sólida preparación técnica reforzada con importantes habilidades blandas. Con su enfoque innovador y calidad comprobada, la UGC se erige como un referente a nivel nacional en cuanto al impulso de competencias genéricas tan valoradas hoy día.

El objetivo de esta investigación es evaluar el grado en que la UGC ha integrado el desarrollo de competencias genéricas en los planes de estudio de la Licenciatura en Nutrición, en concordancia con las directrices nacionales, para formar profesionales competentes, capaces de interactuar con liderazgo en entornos multiculturales y en constante cambio, contribuyendo así al progreso socio-cultural y económico de la región. Específicamente se identificaron cuales son las competencias genéricas que consideran los planes de estudio y las directrices de la UGC, analizó las estrategias y actividades de aprendizaje implementadas para dichas competencias y no solamente las de contenido en la Licenciatura de Nutrición de la UGC.

## METODOLOGÍA:

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, que buscó analizar los diferentes conceptos de competencias genéricas y como se orienta la UGC ante estas competencias tanto nacionales como internacionales. Así mismo analizó cuales son las competencias genéricas que provee a los estudiantes de la Licenciatura de Nutrición en la UGC. El enfoque se seleccionó con la intención de recabar información para comprender de forma detallada cuales son las competencias genéricas necesarias en estudiantes de nutrición para que puedan ser profesionales destacados en la práctica profesional y líderes en la rama. Se optó por un análisis descriptivo de las competencias genéricas en la rama de la nutrición y se sustentó con una investigación bibliográfica documental, que implicó una descripción y análisis de la literatura, permitiendo contruir

sobre conocimientos previos y establecer las conexiones que tiene la UGC con proveer las competencias genéricas en sus estudiantes de Nutrición.

La búsqueda de información se llevó a cabo de manera digital, empleando diversas fuentes académicas reconocidas como Radaclyc, Scielo, páginas oficiales tanto nacionales como internacionales. Para garantizar una cobertura integral del tema, se utilizaron los términos de búsqueda específica tales como “competencias genéricas”, “formación universitaria”, “estudiantes de nutrición” y “educación nutricional”.

Con el propósito de establecer criterios de inclusión, se determinó que deben contener información sobre competencias genéricas de manera general, competencias genéricas en estudiantes de nutrición y estar publicados en los últimos cinco años. Se revisaron un total de 36 artículos. En el proceso de exclusión se descartaron documentos que no abordan de manera particular el tema, así como los que se encuentran fuera del periodo de inclusión. Además la alineación con el objetivo facilitó la detección de perspectivas de la UGC y así tener una visión mas profunda y actualizada de la evolución de proveer las competencias genéricas en estudiantes de nutrición en nuestra Universidad y en el campo específico de la nutrición.

## DESARROLLO:

La identificación de las competencias genéricas (CG) adquiridas por los estudiantes durante su formación académica, debe evaluar primero a las competencias en general, el saber (conocimientos), el saber hacer (competencias genéricas) y las actitudes o soft skills que se integran directamente durante la formación universitaria. Este es un proceso complejo, en el cual abarca múltiples dimensiones y se valora en diferentes disciplinas Cejas.

En el estudio realizado por Rojo Venegas & Navarro Hernández (2016) se destaca la importancia de las competencias genéricas en el contexto de una carrera de salud, donde se identifican habilidades interpersonales, sistémicas y de gestión como componentes clave. Los resultados resaltan que las actividades curriculares centradas en el estudiante son favorables para el desarrollo de estas competencias genéricas, lo que subraya la importancia de una educación universitaria que promueva la adquisición y aplicación práctica de estas habilidades y conocimientos en el ámbito profesional.

Por otro lado, en el documento de Galdeano Biezobas & Barderas (2010) se infiere que las competencias profesionales están relacionadas con un campo profesional específico, en este caso, la nutrición. Estas competencias profesionales implican habilidades y conocimientos necesarios para llevar a cabo tareas específicas en el ámbito educativo, como la evaluación educativa. En el contexto de la formación universitaria, es crucial adquirir estas

competencias profesionales para preparar a los estudiantes de manera efectiva y garantizar que estén equipados con las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del campo profesional al que se dirigen. La formación universitaria debe proporcionar oportunidades para desarrollar y fortalecer estas competencias profesionales, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos teóricos en situaciones prácticas y preparándolos para el éxito en su futura trayectoria profesional.

El desarrollo integral de competencias genéricas es un elemento fundamental en la formación de los estudiantes de la Universidad del Golfo de California. A continuación, se describen las estrategias implementadas para siete competencias clave todas dentro y fuera de las aulas.

1. Solución de problemas y toma de decisiones: Se promueve mediante técnicas de aprendizaje basadas en la resolución de problemas y casos, involucrando el pensamiento crítico y creativo.

2. Razonamiento cuantitativo: Se fomenta a través de actividades y herramientas que requieren conceptos numéricos, estadísticos y matemáticos en proyectos de investigación.

3. Lectura crítica: Se fortalece analizando proyectos y casos que implican comprensión, evaluación y discusión fundamentada de la información en contextos formales e informales.

4. Habilidades lingüísticas y comunicativas: Se desarrollan integrando experiencias orales, escritas y de interacción social dentro y fuera del aula, con énfasis en la práctica y retroalimentación constante.

5. Colaboración e innovación: Se impulsa mediante el trabajo en equipo, la generación de soluciones creativas y la participación en redes interinstitucionales.

6. Aprendizaje autónomo y desarrollo personal: Se promueve a través de la autorregulación del aprendizaje y el establecimiento de metas personales en cursos UGC.

7. Uso crítico de TIC: Se favorece enseñando habilidades digitales y su aplicación responsable, fortaleciendo el pensamiento crítico en entornos académicos y comunitarios.

De manera transversal, se procura un aprendizaje significativo vinculando teoría y práctica en contextos formales e informales. Tanto en las aulas como en el campo clínico y social en las comunidades, se promueve la competencia genérica de solución de problemas y toma de decisiones utilizando el pensamiento crítico y creativo. Los estudiantes participan en actividades de resolución de problemas, analizan casos clínicos o situaciones sociales complejas, generan ideas innovadoras y evalúan diferentes opciones antes de tomar decisiones informadas. Se fomenta la colaboración, la aplicación de herramientas de

pensamiento crítico y la consideración de aspectos éticos y legales en la toma de decisiones.

Para fomentar las competencias genéricas en los estudiantes de nutrición de la UGC, se utiliza el enfoque de aprendizaje basado en problemas y proyectos, tanto dentro como fuera del aula. A continuación, se describen las estrategias utilizadas para desarrollar cada una de las competencias mencionadas:

#### 1. Responsabilidad social:

- Los estudiantes participan en proyectos comunitarios relacionados con la nutrición, donde aplican sus conocimientos y habilidades para abordar problemas de salud y promover la alimentación saludable. Se fomenta la conciencia sobre la responsabilidad social y el impacto de las decisiones nutricionales en la comunidad, a través de discusiones, investigaciones y reflexiones éticas.

#### 2. Toma de decisiones:

- Se plantean situaciones problemáticas y casos clínicos en los que los estudiantes deben analizar información, evaluar diferentes opciones y tomar decisiones fundamentadas en evidencia científica y consideraciones éticas. Se brinda retroalimentación constante y se promueve la reflexión sobre las decisiones tomadas, con el objetivo de mejorar la capacidad de tomar decisiones informadas y efectivas.

#### 3. Organización y planificación:

- Los estudiantes participan en proyectos y actividades que requieren la organización y planificación de tareas, como investigaciones, campañas de concienciación o estudios de casos. Se les enseña a establecer metas, crear cronogramas, asignar recursos y gestionar eficientemente el tiempo, para asegurar el éxito de sus proyectos y alcanzar los objetivos establecidos.

#### 4. Adaptabilidad:

- Se plantean situaciones o escenarios cambiantes, donde los estudiantes deben ser capaces de adaptarse y ajustar su enfoque o estrategias.

- Se fomenta la flexibilidad y la capacidad de resolver problemas en contextos variables, promoviendo la creatividad y la búsqueda de soluciones innovadoras.

#### 5. Creatividad:

- Se brinda espacio para que los estudiantes generen ideas innovadoras y soluciones creativas a problemas o desafíos en el campo de la nutrición.

- Se promueve la exploración de diferentes enfoques, el pensamiento lateral y la habilidad para encontrar nuevas perspectivas y soluciones a problemas existentes.

#### 6. Pensamiento analítico:

- Los estudiantes se enfrentan a situaciones complejas donde deben analizar y evaluar información, identificar

patrones, relaciones causa-efecto y tomar decisiones fundamentadas.

- Se les enseña a utilizar herramientas y técnicas de análisis, como el análisis de datos, la interpretación de estudios científicos y la evaluación crítica de la información, para desarrollar habilidades de pensamiento analítico.

#### 7. Aprendizaje continuo:

- Se fomenta una actitud de aprendizaje permanente, donde los estudiantes se sientan motivados a buscar y actualizar constantemente sus conocimientos en el campo de la nutrición.

- Se promueve la participación en cursos, talleres y conferencias, así como la lectura de literatura científica actualizada, para estar al tanto de los avances y nuevas investigaciones en nutrición. Integramos la plataforma UGC+ en la cual los alumnos tienen a su disposición cursos enfocados a la nutrición, pero también al crecimiento personal y al profesionalismo del idioma inglés, y otros idiomas extranjeros para mejorar sus habilidades de comunicación.

#### 8. Autonomía:

- Se fomenta la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, brindando a los estudiantes la libertad de explorar y profundizar en temas de su interés dentro de la nutrición.

- Se les anima a buscar información, investigar, formular preguntas y desarrollar habilidades de aprendizaje autodirigido, para fortalecer su autonomía y capacidad de aprendizaje independiente.

#### 9. Ética y responsabilidad:

- Se abordan temas éticos relacionados con la práctica profesional en nutrición, promoviendo la reflexión sobre la responsabilidad y el impacto de las decisiones en la salud y el bienestar de los individuos y la comunidad.

- Se fomenta la discusión ética y la toma de decisiones fundamentadas en principios éticos y legales. Además se les imparte en el último cuatrimestre de la licenciatura (noveno) la materia de Ética y Valores Institucionales, donde se les prepara para desenvolverse de manera ética en la nutrición.

#### 10. Habilidades interpersonales:

- Se promueve la colaboración y el trabajo en equipo, mediante proyectos grupales y actividades de aprendizaje cooperativo. Se enfatiza el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva, escucha activa, resolución de conflictos y trabajo en equipo, para fortalecer las habilidades interpersonales necesarias en el campo de la nutrición.

#### 11. Orientación al logro:

- Se establecen metas y objetivos claros, tanto a nivel individual como grupal, y se brinda apoyo y seguimiento para que los estudiantes puedan alcanzarlos.

- Se fomenta la motivación intrínseca y la superación personal, promoviendo la excelencia académica y el desarrollo de habilidades y conocimientos que les permitan destacarse en el campo de la nutrición.

La UGC realiza varias actividades dentro de su compromiso con la evaluación continua de las CG durante su formación universitaria. La identificación de las CG se puede realizar a través de varios métodos, como se muestra en la tabla 2, complementando la información de Zetina Esquivel et al., (2019), se integran seis estrategias para evaluar las CG. Tabla 2 (Lebrero 2024)

Tabla 2. Estrategias para evaluar las competencias genéricas a nivel universitario.

1	Análisis del plan de estudios
2	Observación y evaluación del desempeño
2.1	A docentes
2.2	A alumnos
3	Encuestas y cuestionarios
3.1	A docentes
3.2	A alumnos
3.3	A exalumnos
3.4	A la comunidad
4	Retroalimentación
4.1	A docentes
4.2	A alumnos graduados
5	Evaluación institucional
6	Investigación continua

Los planes de estudio que tiene vigentes la UGC en la licenciatura en nutrición están organizados en conocimientos básicos, conocimientos clínicos y aplicaciones prácticas en la nutrición, además de bioética aplicada en la nutrición y ética y valores institucionales, además de cumplir con las actividades requeridas por el Gobierno de México para todo graduado universitario que son las prácticas profesionales y el servicio social. DOF. Con ello mantenemos no solo un análisis del plan de estudio, sino que fomentamos que se lleven a cabo actividades que actualicen el mismo de manera activa.

La UGC comprometida con la formación universitaria y única en el estado de Baja California Sur con esta certificación, mantiene vigente su compromiso en la norma International Organization for Standardization (ISO) 9001-2015, con número de registro 42712 (UGC) garantizando y certificando que los procesos relacionados con enseñanza y aprendizaje mantenga una alta calidad, durante su aplicación diaria. La UGC en cada cuatrimestre realiza el seguimiento docente mediante los procesos de la norma ISO 9001-2015, realiza observaciones a clase de cada uno de los docentes, durante las clases teóricas y prácticas, evaluando el desempeño del proceso de

enseñanza aprendizaje in situ, evaluando que los métodos de enseñanza correspondan a la planeación que realizó cada docente, además de generar cada cuatrimestre las encuestas de evaluación por los alumnos a los docentes, en las cuales también intervienen en la aplicación de ajustes necesarios para reconocer como los estudiantes adquieren las CG en el aula.

En el marco del departamento de vinculación, se establece y mantiene un contacto activo con los egresados de la institución. Este contacto se lleva a cabo a través de diversas estrategias, entre las cuales se encuentran las encuestas de satisfacción y la actualización de los datos personales de los alumnos graduados.

La realización de encuestas de satisfacción tiene como objetivo principal obtener retroalimentación por parte de los egresados acerca de su experiencia educativa y su percepción sobre la calidad de la formación recibida. Estas encuestas permiten evaluar diversos aspectos, como la pertinencia de los contenidos curriculares, la calidad de la enseñanza, las competencias adquiridas durante su formación, la empleabilidad y la preparación para el campo laboral, entre otros.

El departamento de vinculación se encarga de mantener un contacto activo con los egresados a través de encuestas de satisfacción y la actualización de datos personales. Estas acciones permiten evaluar la calidad de la formación recibida, facilitar la inserción laboral de los graduados y promover su participación en la sociedad y el ámbito empresarial.

## CONCLUSIONES:

Para fomentar las competencias genéricas en los estudiantes de nutrición de la UGC, se utiliza el enfoque de aprendizaje basado en problemas y proyectos, tanto dentro como fuera del aula. Se implementan estrategias específicas que involucran la responsabilidad social, toma de decisiones, organización y planificación, adaptabilidad, creatividad, pensamiento analítico, aprendizaje continuo, autonomía, ética y responsabilidad, habilidades interpersonales y orientación al logro. Estas estrategias ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades y competencias clave necesarias para su futuro desempeño profesional en el campo de la nutrición. Además, se plantea la propuesta de trabajo de investigación para futuras investigaciones en la UGC. Esta propuesta sugiere llevar a cabo una investigación en la UGC para explorar la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición sobre las competencias genéricas desarrolladas durante su formación académica. El estudio utilizará un enfoque cualitativo, mediante entrevistas individuales y/o grupos focales, para recopilar datos sobre cómo los estudiantes valoran y perciben las habilidades, conocimientos y actitudes adquiridas en su programa académico. Los

resultados obtenidos serán de gran valor para identificar áreas de fortaleza y debilidad en la formación en competencias genéricas, y podrán utilizarse para mejorar la calidad de la educación en la Licenciatura en Nutrición, adaptando los enfoques pedagógicos y los contenidos curriculares según las necesidades y percepciones de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Alvarado Rivera, N., & Morales Valerio, B. (2019). *Formación en competencias genéricas de las personas graduadas 2014-2015 de cuatro carreras de la Universidad Nacional de Costa Rica* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Costa Rica]. <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/15275/Formaci%C3%B3n%20en%20competencias%20gen%C3%A9ricas%20de%20las%20personas%20graduadas%202014-2015%20de%20cuatro%20carreras%20de%20la%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cejas Martínez, M. F., Rueda Manzano, M. J., Cayo Iema, L. E., & Villa Andrade, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV(1). [www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059678009](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059678009)
- Comisión Europea. (2020). *Educación y formación: competencias básicas y digitales esenciales para la educación, el trabajo y la vida*. [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip\\_20\\_2050](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_20_2050)
- Crespí, P., & García-Ramos, J. M. (2021). Competencias genéricas en la Universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educacion XX1*, 24(1), 1–30. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26846>
- Galdeano Bienzobas, C., & Barderas, A. V. (2010). Competencias profesionales. *Facultad de Química, UNAM*, 21(1), 28–32. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-893X2010000100004](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2010000100004)
- Illesca Pretty, M., Barraza Tello, A., Hernández Díaz Alejandro Antonio, & Godoy Pozo, J. (2022). Competencias genéricas: opinión de estudiantes de la carrera de Nutrición y Dietética, Universidad de Atacama-Chile. *Archivo Médico Camagüey*, 26. <https://orcid.org/0000-0003-2881-5562>
- México. Secretaría de Gobernación. (2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (Continúa en la Sexta Sección)*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533908&fecha=03/08/2018](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533908&fecha=03/08/2018)
- Roegiers Xavier. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de competencias*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa)

- Royo Venegas, R., & Navarro Hernández, N. (2016). Competencias genéricas adquiridas, según estudiantes de una carrera de la salud. *Investigación En Educación Médica*, 5(19), 172–181. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.02.003>
- Salazar, C. M., Peña Vargas, C. S., & Medina Valencia, R. T. (2018). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje para la docencia universitaria. Experiencias desde el aula*. Universidad de Colima. [http://ww.ucol.mx/content/publicacionesonline/adjuntos/Estrategias-de-ensenanza-y-aprendizaje-para-la-docencia-universitaria\\_473.pdf](http://ww.ucol.mx/content/publicacionesonline/adjuntos/Estrategias-de-ensenanza-y-aprendizaje-para-la-docencia-universitaria_473.pdf)
- Timarán Pereira, S. R., Hernández Arteaga, I., Caicedo Zambrano, S. J., Hidalgo Troya, A., & Alvarado Pérez, J. C. (2016). Desempeño académico y competencias genéricas de la formación de profesionales. In *Descubrimiento de patrones de desempeño académico con árboles de decisión en las competencias genéricas de la formación profesional* (pp. 19–62). Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/9789587600490>
- Universidad de la Frontera. Chile. (2017). *Guía de competencias genéricas. Carrera de Nutrición y Dietética*. <https://www.med.ufro.cl/nutricion/images/documentos/guia-competencias-genericas.pdf>
- Universidad del Golfo de California. (2024). *Universidad del Golfo de California*. <https://ugc.mx/>
- Universidad Pablo Olavide. (2024). *Competencias del grado en Nutrición y Dietética*. [https://www.upo.es/cms2/export/sites/facultades/facultad-ciencias-experimentales/es/oferta-academica/titulaciones/grado-en-nutricion-humana-y-dietetica/.galleries/Documentos-Grado-en-Nutricion-Humana-y-Dietetica-COMPETENCIAS-DEL-TITULO/1456145333283\\_1303295952320\\_competencias\\_grad\\_nhd.pdf](https://www.upo.es/cms2/export/sites/facultades/facultad-ciencias-experimentales/es/oferta-academica/titulaciones/grado-en-nutricion-humana-y-dietetica/.galleries/Documentos-Grado-en-Nutricion-Humana-y-Dietetica-COMPETENCIAS-DEL-TITULO/1456145333283_1303295952320_competencias_grad_nhd.pdf)
- Zetina Esquivel, A. M., Oyosa Mandujano, A., Pineda Pérez, C., Gallegos Gallegos, R. P., & Carrillo Navarro, A. (2019). *Evaluación del conocimiento y habilidades en la consulta clínica nutricional de estudiantes de último semestre de la Licenciatura en Nutrición*. Academia Journals. <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/5ff885a601023c4ba23528fe/1610122812706/Tomo+24+--+Diseminaci%C3%B3n+de+la+investigaci%C3%B3n+en+la+educaci%C3%B3n+superior+--+Celaya+2019.pdf>

**DIDACTIC COMPETENCE OF NURSING TEACHERS FOR TEACHING CARE FROM A BIOETHICAL PERSPECTIVE IN A PUBLIC UNIVERSITY IN HIDALGO**Jaquelin Ventura-Alonso<sup>1</sup>**E-mail:** [jaquelinventuraa@gmail.com](mailto:jaquelinventuraa@gmail.com)**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0005-0864-9503>María Cruz Chong-Barreiro<sup>1</sup>**E-mail:** [chong@uaeh.edu.mx](mailto:chong@uaeh.edu.mx)**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0603-9411>Patricia Pineda-Cortéz<sup>1</sup>**E-mail:** [ppineda@uaeh.edu.mx](mailto:ppineda@uaeh.edu.mx)**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9310-1406><sup>1</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.**Cita sugerida (APA, séptima edición)**

Ventura-Alonso, J., Chong-Barreiro, M. C., & Pineda-Cortéz, P. (2024). Competencia didáctica de los docentes de Enfermería para la enseñanza del cuidado desde una perspectiva bioética en una universidad pública de Hidalgo. *Revista UGC*, 2(2), 28-30.

**RESUMEN**

La docencia en enfermería es una tarea compleja, educa sobre conocimientos teóricos y prácticos, sin dejar a un lado lo que menciona el Código de Ética del Consejo Internacional de Enfermería, la formación para el respeto de los derechos humanos, los valores, costumbres y creencias. El presente trabajo tiene por objetivo analizar el nivel de competencia didáctica del docente de enfermería en la educación superior y los principios bioéticos que incluye para la enseñanza del cuidado, el estudio realizado es exploratorio descriptivo con enfoque cualitativo, para el cual se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada. Entre los resultados obtenidos se destaca los participantes imparten clases con escolaridad de Licenciatura y algunos cuentan con estudios de posgrado en formación disciplinar o administrativa. Sin embargo, en el análisis de la metodología didáctica se carece de algunos elementos como coherencia entre objetivos y contenidos. Asimismo, se reconoce por parte de los docentes la importancia de la bioética para la enseñanza del cuidado, aunque una parte identifica los cuatro principios bioéticos, hay una necesidad de formación y actualización del docente en competencia didáctica, así como de emplear principios de bioética en la práctica cotidiana.

**Palabras clave:**

Enseñanza, cuidado, holismo.

**ABSTRACT**

Teaching in nursing is a complex task, it educates on theoretical and practical knowledge, without leaving aside what is mentioned in the Code of Ethics of the International Council of Nursing, training for respect for human rights, values, customs and beliefs. . The objective of this work is to analyze the level of didactic competence of the nursing teacher in higher education and the bioethical principles that it includes for teaching care. The study carried out is exploratory and descriptive with a qualitative approach, for which the technique of the semi-structured interview. Among the results obtained, the participants teach classes with a Bachelor's degree and some have postgraduate studies in disciplinary or administrative training. However, in the analysis of the teaching methodology, some elements such as coherence between objectives and content are lacking. Likewise, the importance of bioethics for teaching care is recognized by teachers. Although one part identifies the four bioethical principles, there is a need for training and updating of teachers in didactic competence, as well as for using bioethical principles in everyday practice.

**Keywords:**

Teaching, care, holism.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la enfermería surge con la profesión misma, el primer modelo educativo elaborado por Nightingale dirigía las actividades prácticas al cuidado integral, es decir, atendiendo al individuo en sus esferas corporal y espiritual, con el paso del tiempo se ha transicionado a la enfermería moderna, aquella disciplina que sustenta su actuar sobre bases científicas, mucho ha sido el avance teórico que se ha realizado.

Sin embargo, conviene reflexionar continuamente sobre la epistemología del cuidado, aquel que requiere atención con una mirada holística, rescatando la visión de Nightingale, en las esferas biológica, psicológica, social y espiritual, así, la enseñanza no puede educar sobre un enfoque puramente positivista, las actitudes, valores y cualidades interpersonales que atienden al individuo como un ser humano semejante deben tener un sustento desde la educación.

El docente, además de tener experiencia disciplinar requiere un perfil que le permita comprender el proceso educativo y responder a las demandas del entorno, involucrar elementos teóricos, prácticos y actitudinales para la enseñanza del cuidado. La bioética integra el bien actuar dentro del ejercicio de la profesión, Peñaloza Jaimés (2022), resalta la importancia de la enseñanza de la ética y la bioética para fortalecer la relación interpersonal enfermera-paciente o sujeto de cuidado. En palabras de la autora *“la ética no solo hace parte de enfermería si no que incide en el ser humano y en su existencia, porque a través de esta ciencia es que se tiene esa capacidad de reflexionar sobre los actos”*. (p.7)

El presente trabajo encuentra sustento teórico en el humanismo, en salud se ha considerado como *“una forma de vida en la que se estima se hace énfasis en el bienestar del ser humano y se posibilita la construcción de valores y normas”* (Osegura Rodríguez, 2006, p.51), en educación *“el paradigma humanista en este nuevo siglo es el que permitirá al estudiante construir su propio conocimiento, el profesor se convierte en un guía facilitador humanista del proceso de aprendizaje”*. (Vásquez Aguilar et al., 2020, p.168)

*“La problemática actual de la formación humanística está suscitada por el impacto de la ciencia y la tecnología, reforzada muchas veces por la mentalidad tecnocrática, el tecnicismo y una fuerte mentalidad pragmática orientada solo a la actividad instrumental”* (Rodríguez Albarracín, 2008, p.99). El humanismo al ser un referente para la práctica docente permite visualizar al alumno de manera individual, en el cual se deben fomentar principios y valores. La bioética debe insertarse *“en el marco del currículo basado en competencias, y utilizando como metodología principal el aprendizaje basado en problemas”*. (Vera Carrasco, 2012, p.53)

Se busca integrar mediante el diagnóstico de las competencias docentes, los conocimientos y habilidades en metodología didáctica y la perspectiva bioética que emplea el docente de enfermería en la educación superior.

## MATERIALES Y MÉTODOS

El presente trabajo es de tipo exploratorio-descriptivo con enfoque cualitativo, en el cual se busca generalizar el conocimiento respecto a la didáctica del docente y su postura bioética para la enseñanza del cuidado. Se desarrolló en tres etapas, la primera consiste en investigación documental para la elaboración del estado de la cuestión, la segunda etapa consiste en la construcción y aplicación del cuestionario para llevar a cabo la entrevista semiestructurada, dirigida a los docentes de enfermería de educación superior, de manera individual bajo consentimiento informado.

El instrumento consiste en una escala de Mateo Crisóstomo et al. (2023), que ha sido modificada con el objetivo de evaluar las competencias docentes en didáctica (conocimiento teórico, habilidades prácticas) se integra de tres apartados, el primer apartado determina el perfil de los participantes, género, edad, escolaridad y formación disciplinar, el segundo apartado (cuestionamientos del uno al seis) evalúa los conocimientos en didáctica, el tercer apartado (cuestionamientos de siete al doce) las habilidades prácticas, por último, para evaluar aspectos de la bioética en el ejercicio de la docencia en enfermería se plantea una guía de entrevista de cinco reactivos, asimismo se propone la observación participante basada en una estructura previamente planteada para reconocer los elementos de la didáctica dentro de la práctica docente.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En cuanto al análisis de resultados que se obtuvieron de la aplicación de la prueba piloto realizada a siete participantes de los cuales el 57.1% es sexo masculino y el 42.9% femenino, con un rango de edad predominante del 42.9% de 28 a 34 años, el 57.1% cuenta con escolaridad de licenciatura mientras que el 42.9% tiene posgrado disciplinar o administrativo.

Respecto a los conocimientos sobre didáctica se destaca que el 100% elabora planeación didáctica, de los cuales el 57.1% presenta datos de identificación del programa de asignatura y el 42% ocasionalmente hace referencia a los mismos.

De acuerdo a la planeación de clase, el 85.7% de los docentes mantiene congruencia entre el orden de las unidades de aprendizaje, objetivos y temas del programa de estudio, el 14.3% solo ocasionalmente observa la congruencia adecuada para el logro de los aprendizajes.

En cuanto a las estrategias de enseñanza que emplea el 85.7% se encuentran alineadas a la unidad de aprendizaje y el 71.4% son acordes al objetivo de la asignatura

lo cual tributa de forma suficiente a la consecución de objetivos del programa. Asimismo el 57.1% de los docentes sigue una secuencia de contenidos derivada de cada unidad de aprendizaje.

El 42.9% describe las actividades, el recurso humano y material en cada unidad de aprendizaje, en la planeación que realiza y el 57.1% incluye las tecnologías de la información y la comunicación disponibles como una herramienta dentro de su práctica docente.

Los docentes en un 71.4% lleva a cabo la retroalimentación como estrategia didáctica para la mejora de su práctica, ello a partir del conocimiento que se tiene sobre legislación bioética en México

En cuanto a la bioética el 85.7% de los docentes mencionan que incluyen esta en su metodología de enseñanza asimismo, el 85.7% identifican los principios bioéticos, sin embargo, solo el 42.8% refirió de manera específica cada uno de estos.

Respecto de la relación entre la bioética y el cuidado de enfermería los señalamientos de los docentes refieren que la bioética "Es la base para brindar un cuidado de calidad a los usuarios, proteger y respetar sus derechos como pacientes" así como, en la práctica docente "es importante guiar a los alumnos a través del cuidado con principios bioéticos, ya que en este tenor es muy fácil dañar y generar daño. Y hay una delgada línea que es sostenida por la bioética".

## CONCLUSIONES

La formación y la educación continua para fortalecer la competencia didáctica pedagógica es primordial para mejorar las oportunidades de enseñanza, la práctica docente en la licenciatura en enfermería se ha impartido generalmente desde especialización disciplinar, lo anterior en virtud de que se observa que en la metodología didáctica se omiten elementos necesarios.

La formación en principios y valores se pueden orientar a través de la bioética, pero estos al no ser tangibles pasan a formar parte del currículo oculto, quedando fuera de la obligatoriedad y estandarización. Se requiere transitar a una preparación docente universal, donde la reflexión disciplinar de la mano de la bioética permitan formar para el cuidado holístico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo Internacional de Enfermeras (2021). Código de ética del CIE para enfermeras. [https://www.consejogeneralenfermeria.org/images/pdfs/ICN\\_Code-of-Ethics\\_SP\\_WEB.pdf](https://www.consejogeneralenfermeria.org/images/pdfs/ICN_Code-of-Ethics_SP_WEB.pdf)

Mateo Crisóstomo, Y., Posadas Luna, G., Aguilar Zavala, H., Flores Arias, M. L., & Herrera-Paredes, J. M. (2023). Competencias del Docente en Enfermería en la elaboración de la planeación didáctica. *Acc Cietna: para el cuidado de la salud*, 10(1), 28-39. \_

Peñaloza Jaimes, S. D. (2022). Papel de la ética y la bioética en Enfermería. *Ciencia y Cuidado*, 19(1), 5-8.

Rodríguez Albarracín, E. (2008). ¿Qué es el humanismo? Problemática de formación humanista. *Revista Colombiana de Humanidades*, 1(72), 89-104.

Rodríguez, J. F. (2006). El humanismo en la educación médica. *Educación*, 30(1), 51-63.

Vásquez Aguilar, D. V., Soto Chávez, L. E., Sánchez Granja, A. E., & Chang Camacho, L. B. (2020). Aprendizaje humanista y su aplicabilidad en aula de clases. *RECI-MUNDO*, 4(1), 164-172.

Vera Carrasco, O. (2012). Bioética: planes de estudio de la enseñanza basada en competencias en las facultades de medicina. *Revista Médica La Paz*, 18(1), 49-56.

**THE TREATMENT OF THE COMPOUND SENTENCE FROM COMMUNICATIVE GRAMMAR IN THE SPANISH-LITERATURE CLASS**Asiel Castellanos-Rojas<sup>1</sup>**E-mail:** [asielcr30@gmail.com](mailto:asielcr30@gmail.com)**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0005-8032-1713>Ángel Agustín Rodríguez-Domínguez<sup>1</sup>**E-mail:** [aard@ucf.edu.cu](mailto:aard@ucf.edu.cu)**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6597-6595><sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.**Cita sugerida (APA, séptima edición)**Castellanos-Rojas, A., & Rodríguez-Domínguez, Á. A. (2024). El tratamiento de la oración compuesta desde la gramática comunicativa en la clase de Español-Literatura. *Revista UGC, 2(2), 31-38*.**RESUMEN**

El artículo presenta las reflexiones de los autores en relación con el tratamiento de la oración compuesta y su funcionamiento discursivo en diferentes tipologías textuales, a partir de la sistematización de la teoría y la práctica educativa y con el uso de los métodos analítico-sintético, inductivo-deductivo, la observación y el análisis de documentos. En el trabajo se propone un proceder metodológico y su ejemplificación para el estudio de la oración compuesta desde las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática. Su implementación ha permitido el perfeccionamiento del estudio de la oración compuesta en función de la comunicación.

**Palabras clave:**

Proceder metodológico, enseñanza, gramática comunicativa, oración compuesta.

**ABSTRACT**

The article presents the authors' reflections in relation to the treatment of the compound sentence and its discursive-functional functioning in different textual typologies, based on the systematization of educational theory and practice and with the use of the analytical-synthetic, inductive-deductive methods, observation and analysis of documents. The work proposes a methodological procedure and its exemplification for the study of the compound sentence from the semantic, syntactic and pragmatic dimensions. Its implementation has allowed the improvement of the study of the compound sentence based on communication.

**Keywords:**

Methodological procedure, teaching, communicative grammar, compound sentence.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Lengua Materna ha constituido durante años una prioridad en todos los niveles educativos por la incidencia que esta tiene para la vida personal y social del individuo. Para Parra (citado en Roméu, 2013, p. 66), la clase de lengua *“debe ser un contexto de interacción lingüística permanente, entre el maestro y los alumnos, para estudiar el lenguaje como dimensión de lo humano, estrechamente ligado a la vida y a la acción social del hombre”*.

Esta definición revela la concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación en diferentes contextos de interacción social y permite un acercamiento a las características de la clase contemporánea de Español-Literatura, que en su esencia pretende lograr que los estudiantes se conviertan en comunicadores eficientes, capaces de comprender, analizar y construir textos diversos, según las exigencias de la situación comunicativa en que se encuentren. Dentro de esta asignatura se le ha otorgado una significativa importancia al componente gramatical, pues su conocimiento estimula en gran medida una actitud consciente frente al idioma y proporciona una concepción científica del lenguaje.

En las últimas décadas se han producido importantes transformaciones en las concepciones lingüísticas y en el enfoque de los contenidos gramaticales. La firme y creciente influencia del enfoque comunicativo en la didáctica de las lenguas, cuyo objetivo esencial es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, ha mostrado un nuevo horizonte al estudio de las estructuras gramaticales.

En el surgimiento de esta nueva concepción han sido varios y relevantes los aportes de los estudios realizados por autores tanto extranjeros como cubanos, los que constituyeron obligada referencia para emprender una investigación relacionada con la orientación didáctica de los contenidos gramaticales en la Enseñanza Media Superior, aspecto en el que aún se pueden apreciar fisuras tanto teóricas como prácticas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español- Literatura en la Educación Media Superior.

En este sentido, en consonancia con los aportes de las ciencias lingüísticas, en Cuba se comienza a aplicar, desde 1992, el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, que transita hacia los enfoques cognitivo y comunicativo y el denominado cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003), el cual constituye el fundamento metodológico de una gramática del habla o discursiva, como *“resultado del complejo proceso de desarrollo de las nuevas concepciones lingüísticas que centran su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados, en diferentes contextos”*. (p. 33)

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura da respuesta a la necesidad de acercar su enseñanza al uso real que hacen de ella los hablantes, al revelar el nexo entre los procesos cognitivos y comunicativos, que expresan la unidad de la noesis y la semiosis, o sea, del pensamiento y el lenguaje, y su dependencia al contexto sociocultural donde tienen lugar dichos procesos (Pérez & Borot, 2016).

Este enfoque se centra en el estudio del discurso en los diferentes procesos (cognitivos, comunicativos y socioculturales) para lograr una mayor calidad en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y en una formación lingüística orientada hacia el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, dirigido hacia *“la formación de un comunicador eficiente, poseedor de una competencia comunicativa que le permita un mejor desempeño lingüístico y profesional en cualquiera de las áreas del conocimiento en que se desarrolle, además de insertarse en el sistema de relaciones interpersonales a escala social con un empleo eficaz del idioma”*. (Pérez y Borot, 2016, p. 5)

El proceso de enseñanza- aprendizaje de la gramática se ha relacionado con la memorización de normas gramaticales para realizar escritos, es decir, de una enseñanza normativa y estructural, separando a esta del enfoque comunicativo. Este nuevo enfoque ha venido tomando fuerza durante los últimos años en la enseñanza del área de Lengua y Literatura, el mismo que se ha encontrado presente en los diferentes documentos normativos de diversos países incluido España, Argentina, Ecuador, Chile y Cuba, dado que este se basa en la comunicación y, específicamente, en el tratamiento de una **gramática comunicativa** dentro de la clase de lengua.

La enseñanza de la lengua contribuye a la formación científica del mundo al favorecer la adquisición de un sistema de conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones en relación con el conocimiento de la estructura y el funcionamiento de la lengua como sistema, sus funciones cognoscitiva y comunicativa y su papel como parte de la cultura y expresión de la identidad nacional.

## DESARROLLO

Como mencionan Cassany et al. (2014), la gramática comunicativa fomenta al desarrollo de las cuatro habilidades que el estudiante debe poseer: hablar, leer, escuchar y escribir, aspectos que, sin duda le permiten comunicarse eficazmente en las diferentes situaciones que se le presente.

Cassany et al. (2014), añaden que un docente, independiente del área en el que se ha especializado, debe ser capaz de desarrollar una competencia comunicativa que le permita un dominio y uso de la lengua adecuado en los contextos específicos en los que se desenvuelve, por tanto, debe construir su lenguaje a través de las estructuras gramaticales que proporcionan los elementos necesarios

para una comunicación eficaz, aprender lengua para comunicarse y no aprender la lengua en sí misma; dicha intención, se corresponde con un enfoque comunicativo desde el punto de vista didáctico, el cual otorga una importancia esencial al trabajo a partir del texto.

Van Dijk (2001), alude a que este enfoque permite la comprensión del texto centrándose en oraciones completas, puesto que, cada una es creada con una finalidad comunicativa dependiendo las situaciones o contextos (Roméu, 2007). Ello favorece a que los estudiantes puedan analizar los significados que se quieren transmitir dependiendo del contexto, así también comprender los textos para la construcción de otros nuevos. En este sentido, la gramática comunicativa potencia tanto el uso de la lengua escrita como de la lengua oral, desarrollando comunicadores eficaces que cumplan con las características esenciales: saber entender, saber transmitir lo que se quiere decir y poder compartir exactamente lo que otros dijeron.

Como bien apuntan García & Fuentes (2020), en el ámbito de la enseñanza de las lenguas la determinación del contenido gramatical que debe introducirse es conflictivo, toda vez que se ha considerado inútil a los efectos de la comunicación, aunque hoy día hay una revisión de esta idea, lo que está dado por la reinterpretación de la gramática como herramienta comunicativa.

Coincidentemente, Cea (2021), expresa, siguiendo a Larsen-Freeman, que lo que debe lograrse es la gramática como habilidad, y cita: *“la habilidad de usar las estructuras gramaticales con precisión, en forma significativa y apropiada. Para ayudar a nuestros alumnos a cultivar esta habilidad se requiere un cambio en la manera como la gramática es tradicionalmente vista. Es necesario reconocer que la gramática puede ser productivamente considerada como una quinta habilidad, no solamente como un área de conocimiento”*. (Larsen-Freeman, 2003, citado por Cea, 2021)

Los enfoques actuales para el estudio de la gramática de una lengua apuestan por considerar que el ámbito apropiado para su estudio es el lenguaje hablado, señalado o escrito, que usan las personas para comunicarse en situaciones naturales, por ser no solo el lugar donde la gramática se pone en uso, sino también la fuente a partir de la cual se forma o surge. Desde esa perspectiva, la gramática se origina en los patrones recurrentes en el discurso, y estos patrones continuamente la configuran.

De esta manera queda atrás entender el concepto tradicional de **gramática**, como el aprendizaje de reglas y normas, la realización de análisis sintáctico de oraciones sin relación con la lectura y la redacción, la acumulación de datos y la concepción del estudiante como un banco donde se depositan conocimientos, por lo que debe asumirse al estudiante como un ente activo, capaz de participar conscientemente en la adquisición de nuevos

conocimientos, autorregular sus aprendizajes, atribuirle significatividad a lo que aprende y estar motivado intrínsecamente y extrínsecamente por aprender. Sin embargo tal concepción aún no ha sido superada en los programas y libros de textos, por lo que es necesario dotar a los profesores y estudiantes de la preparación necesaria para que enfoquen de forma actualizada los contenidos.

Hoy la enseñanza-aprendizaje de la lengua se propone lograr que los estudiantes se conviertan en comunicadores competentes, para lo cual es necesario que posean conocimientos acerca del sistema de la lengua y su funcionamiento en el discurso, teniendo en cuenta la diversidad de tipos de discursos que el individuo emplea en los diferentes contextos en los que interactúa. El contenido de la enseñanza aborda el estudio del sistema de la lengua, pero visto este en su funcionamiento en diferentes tipos de textos, se hace necesario que, para su caracterización, se tenga en cuenta la importancia de enseñar los códigos, las formas elocutivas, las funciones comunicativas y los estilos comunicativos funcionales.

La enseñanza de las clases léxico- sintácticas de palabras ya no se hará en los estrechos límites de la oración, sino a partir de descubrir su funcionamiento en diferentes textos, lo que hará posible su caracterización semántica, sintáctica y pragmática. De igual forma, ocupará un lugar importante en el contenido el estudio del texto, sus dimensiones, las características de la textualidad y el contexto. Como método de análisis, se enseñará a los alumnos a descubrir la relación entre la semántica, la sintaxis y la pragmática del discurso, que constituye la esencia de la descripción y explicación comunicativo-funcional del discurso, lo que habrá de contribuir a hacer más eficiente la comprensión y construcción de textos.

De ahí que la gramática basada en la lingüística discursivo-funcional y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural no solo estudia cómo existen diferentes estructuras para expresar un mismo significado, sino también cómo estas estructuras son típicas en determinadas clases de discursos. Para esta gramática es importante la influencia del contexto para la elección de la estructura gramatical por los hablantes.

La enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales debe partir de textos de distinta tipología con el propósito de apreciar las regularidades en el empleo de los medios comunicativos funcionales (sintaxis), que dependerán del contenido que el emisor trasmite (significado), de la intención comunicativa del emisor, de cómo este percibe al receptor, en qué situación comunicativa se encuentra, etc. (pragmática). Así se vincularán en el acto de habla los factores semánticos, sintácticos y pragmáticos que se corresponden con las diferentes categorías.

Para efectuar este acto el hombre necesita usar determinadas estructuras que las va aprendiendo desde niño y se van perfeccionando en los diferentes niveles educativos.

Una de ellas es la referida a la oración compuesta, cuyo contenido ha sido abordado por los autores en diferentes momentos históricos. En el contexto escolar son los profesores que imparten la asignatura Español- Literatura los encargados de impartir los contenidos con perspectiva comunicativa para que los alumnos puedan adquirir estos conocimientos y los empleen en la comunicación, por esta razón necesitan una actualización teórico- metodológica en el tema.

En relación con esta temática, se concuerda con García (2017), quien considera que enseñar las categorías textualidad y enunciación, supone abordar en la formación escolar la selección adecuada de los patrones lingüísticos según sus características y funciones, en función de la cohesión y la coherencia (texto) y viabilizar su uso en las diferentes situaciones comunicativas (discurso).

El conocimiento de estas categorías permite al hablante la reflexión acerca de las relaciones de las estructuras del discurso con las propiedades del contexto, la adecuación de los medios lingüísticos a las necesidades de la comunicación, el uso de los diferentes categorías gramaticales con arreglo a los diferentes tipos de discurso, la elección de un modo enunciativo, una modalidad de enunciación y modalidades de enunciado en función de la relación que quiere establecer con su interlocutor y la capacidad de modalizar su enunciado en función de su actitud hacia los contenidos denotados. Se trata de enseñar la gramática en la unidad dialéctica entre el saber y el hacer: practicar, conocer, practicar otra vez y conocer de nuevo, enmarcada en procesos de reflexión o análisis y ancladas en espacios sociodiscursivos.

El hablante utiliza la oración compuesta de acuerdo con la complejidad con que construye sus discursos, pues no siempre se vale de oraciones simples. Existen situaciones en las que necesariamente el individuo selecciona dentro de la lengua estas estructuras complejas con las que logra expresar lo que quiere a partir de la intención que persiga y el fin que desee alcanzar.

Son varios los autores que han dado tratamiento al tema. Roca (1966), define la oración compuesta como “la unidad psíquica formada por las llamadas oraciones yuxtapuestas, coordinadas o subordinadas, que se corresponde a una unidad de entonación” (Roca, 1966, p. 158). Gili y Gaya (1974), destacan que *“dentro de una oración psíquica puede haber una o varias gramaticales. Cuando hay una sola, decimos que la oración es simple. Cuando la oración psíquica contiene más de una oración gramatical, estamos en presencia de una oración compuesta”*. (p. 262)

Por su parte, Toledo (2014), considera que en la oración psicológica puede que el hablante emplee una o varias ideas, una o varias oraciones gramaticales. Si la unidad psíquica se produce a partir de una idea: una oración gramatical, entonces la oración psicológica es simple.

Si por el contrario en la emisión de su discurso el hablante emplea más de una oración gramatical, más de una idea y están separadas por una pausa o inflexión interior, nunca descendente y estas guardan una estrecha relación, se puede entonces asegurar que se está en presencia de una oración psicológica compuesta (Toledo, 2014).

Como se evidencia hay diferentes criterios al definir la oración compuesta. Estos autores Roca (1966); y Gili & Gaya (1974), se refieren netamente a la dimensión sintáctica, es decir a la parte formal, el primero además puntualiza en la clasificación de la oración compuesta. Sin embargo, Toledo, (2014), tiene en cuenta la forma (oraciones gramaticales, su relación) y el contenido (ideas que se expresan) para transmitir el mensaje. Además, caracteriza cada clase de oración compuesta atendiendo a las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática. Es decir, aborda el estudio de este contenido atendiendo al significado que tiene en el texto, la estructura gramatical que adopta y la intención comunicativa que persigue de acuerdo con el contexto. De manera que se asume el criterio de esta autora por la perspectiva comunicativa que tiene, se acerca más al uso real que hacen los hablantes de las diferentes clases de oraciones compuestas en el proceso de intercambio entre los hombres.

Cuando el hablante expresa sus ideas puede hacerlo utilizando oraciones que se relacionen de diferentes formas. Estas pueden ser por: yuxtaposición, coordinación y subordinación. Para esta última han existido diferentes clasificaciones, no obstante se sigue el criterio de: subordinación sustantiva, adjetiva y adverbial, por considerar esta nomenclatura más asequible didácticamente y por ser la que se utiliza en enseñanza media superior (Toledo, 2014).

Autores como Toledo (2014); y Dorta (2020), han incorporado las herramientas que nos brinda la gramática discursiva, al estudiar estas estructuras gramaticales a la luz de la Lingüística textual, en que se integran las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática. Su estudio nos permite la enseñanza – aprendizaje en función de la comunicación. Se busca que el alumno descubra qué significan las oraciones compuestas en el texto, qué clase de oración necesitó emplear para transmitir el mensaje y con qué intención comunicativa lo hace. La autora Roméu (2007), brinda los fundamentos teóricos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para abordar los contenidos gramaticales en función de la comunicación.

Actualmente en la enseñanza –aprendizaje de la oración compuesta en secundaria y preuniversitario se incluyen en las Orientaciones metodológicas en perfeccionamiento (2019), que se estudien los contenidos gramaticales en función de la comunicación, pero no se revelan procedimientos metodológicos para el estudio de la oración compuesta como parte de la preparación de los profesores para impartir este contenido e incorporarlos a los actos

de habla reales que hacen los alumnos en todo contexto donde se encuentren (Clavel et al., 2019).

Las principales características de cada clase de oración compuesta son las siguientes, integrando las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática (Toledo, 2014).

#### Yuxtaposición:

Expresa el movimiento, la vehemencia que se siente ante el hecho que se informa, se expresan los hechos de manera continua, se ofrece mayor agilidad al texto, fluidez, dinamismo. Relación asindética (sin conjunciones), no presencia de nexo formal, relación semántica entre las oraciones, dependencia contextual, guardan cierta independencia sintáctica. Se utilizan por el hablante de acuerdo con la intención comunicativa y el contexto donde se produzca el acto de habla, busca conmovir, persuadir, convencer. Los signos de puntuación ayudan a dar entonación al texto pero no indican relaciones interoracionales.

#### Coordinación:

El que habla puede expresar sus ideas por una simple adición, ya sea afirmativa o negativa; puede que en esos juicios se expresen diferencias que en ocasiones sean contradictorias; por otra parte, puede ocurrir que las ideas que se exponen expresen oposición parcial o total entre ellas; puede que el hablante exprese una contrariedad o contradicción, según sea el tipo de conjunción coordinante empleada (copulativa, adversativa o disyuntiva).

Existe la presencia de un nexo formal para establecer la relación (conjunciones coordinantes), relación semántica entre las oraciones, dependencia contextual, son indispensables para lograr la unidad intencional de sentido, guardan cierta independencia sintáctica, son funcionalmente equivalentes, se utilizan por el hablante de acuerdo con la intención comunicativa y el contexto donde se produzca el acto de habla.

#### Subordinación:

Expresa una cualidad, una nota, un detalle referido a un sustantivo que por la complejidad de lo que se comunica o por preferencias del emisor no se emplea un adjetivo, sino este tipo de estructura (subordinada adjetiva); las subordinadas sustantivas se refieren a nociones abstractas, en particular a hechos, contingencias o estados de cosas a los que el hablante no puede referirse, ya sea por la complejidad de lo que expresa o porque no desea nombrarlas mediante un sustantivo de la lengua. Las adverbiales modifican cualitativa y cuantitativamente a la oración principal, lo mismo que un adverbio o locución equivalente, no afectan solo al verbo sino a toda la oración, se subordinan a la principal por medio de adverbios, de locuciones adverbiales o de nexos conjuntivos.

Las tres clases de oraciones poseen dependencia contextual y sintáctica, dependen de la oración principal,

generalmente se pueden sustituir por un sustantivo, un adjetivo, o un adverbio o locución adverbial; pueden desempeñar las funciones propias de un sustantivo (las sustantivas), se introducen por nexos gramaticales, generalmente: **que**, conjunción subordinante, **quien** pronombre relativo y pronombres y adverbios interrogativos. (Las subordinadas sustantivas). Las adjetivas están introducidas por pronombres relativos, también pueden utilizar los adverbios relativos pero se exige que tengan antecedente. En las adjetivas, los pronombres relativos desempeñan función sintáctica al igual que lo hace un sustantivo.

Las tres clases de oraciones se utilizan por el hablante de acuerdo con la intención comunicativa y el contexto donde se produzca el acto de habla.

A continuación se presenta el proceder metodológico para el estudio de la oración compuesta atendiendo a las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.

- Selección de textos que evidencien la estructura gramatical de la oración compuesta.
  - Lectura en silencio por parte de los estudiantes para familiarizarse con el texto.
  - Identificación de las palabras que constituyan incógnitas léxicas.
  - Lectura comprensiva, con el objetivo de apreciar el significado del texto, qué comunica, qué ideas se expresan, cuáles son los núcleos semánticos.
  - Reconocimiento de las oraciones gramaticales a través de las cuales se expresan las ideas.
  - Identificación de las ideas que contengan más de una oración gramatical y la relación entre ellas (Puede ser relación asindética o con nexos formales entre las gramaticales).
  - Significación en el texto de las ideas expresadas en las oraciones compuestas.
  - Intención comunicativa con que se escribió el texto, contribución de las oraciones compuestas a la finalidad del texto, según el contexto y a la persona que esté dirigido.
  - En las relaciones interoracionales por yuxtaposición:
  - Determinación de las ideas que se expresan, cómo se suceden, su significación.
  - Relación de las ideas de forma asindética (sin nexos gramaticales).
  - La relación existente de las ideas dentro de período y entre período y período cuando hay punto y seguido.
  - Determinación de la intención comunicativa de acuerdo con el mensaje que se quiera transmitir y el contexto donde se utilicen.
- En las oraciones interoracionales por coordinación:
- Relación de las ideas por la presencia de nexos gramaticales (las conjunciones coordinantes).

- Significación que aportan las conjunciones coordinantes a la comprensión del texto, según sean:

Copulativas: Conjuntos cuyos elementos se suman, se adicionan.

Adversativas: Se oponen de diversas formas, se contradicen.

Disyuntivas: Se alternan entre sí o se prestan a una elección.

- Determinación de la intención comunicativa de acuerdo con el mensaje que se quiera transmitir y el contexto donde se utilicen.

En las oraciones interoracionales por subordinación:

- Determinación de toda la idea que expresa el enunciado.
- Identificación de sujeto-predicado de todo el enunciado, de toda la oración compuesta por subordinación.
- Determinación de la oración principal y la subordinada.
- Identificación del nexo que la introduce o formas no personales con que se pueden construir.

Para determinar la subordinada sustantiva:

- Sustituya por un sustantivo. Significación de este en el texto.
- Determine si se logra el mismo efecto comunicativo con el sustantivo que con la subordinada.
- Intercambie por el pronombre lo, los, la, las.
- Sustituya por los demostrativos esto, eso, aquello.
- Identifique los nexos conjuntivos: **que** (anunciativo, conjunción subordinante), pronombre relativo **quien**, pronombres y adverbios interrogativos (**quién, qué, cómo, cuándo, dónde, cuánto**), la conjunción **si**, el **infinitivo** (cuando no forma parte de la construcción verbal).

Para determinar la función:

- Localice la ubicación de la subordinada: si está en el sujeto o en el predicado.

Se analiza si es de quien se habla en la oración. Puede funcionar toda la subordinada como sujeto o si complementa a un sustantivo dentro del sujeto.

- Si está en el predicado, pregunte al verbo de la oración principal según corresponde a los complementos directo, indirecto, circunstancial, agente, etc.

Si el predicado es nominal, determine si la subordinada es el atributo.

Para determinar la subordinada adjetiva:

- Intercambie por un adjetivo o participio en función adjetiva. Significación de este en el texto.
- Determine si se logra el mismo efecto comunicativo con el adjetivo que con la subordinada.

- Identifique los nexos: que, quien, cual, cuyo (Pronombres relativos), adverbios relativos (como, cuando, donde, cuanto) que la introducen.

Cuánto: Algunos autores lo consideran adverbio relativo (Toledo, 2014) y otros, pronombre (López, 2017).

Búsqueda del sustantivo al que reproducen los pronombres o adverbios relativos, es decir del antecedente. Significado en el texto.

Para la determinación de la función del pronombre relativo:

Realice el análisis sintáctico de la oración gramatical subordinada.

Para la determinación de la subordinada adverbial:

- Intercambie por un adverbio o locución adverbial. Significación de este en el texto.
- Determine si se logra el mismo efecto comunicativo con el adverbio o locución adverbial que con la subordinada.
- Determine la relación cualitativa o cuantitativa que establece en relación con la oración principal.
- Identifique los nexos que la introducen: adverbios, locuciones adverbiales, nexos conjuntivos o formas no personales del verbo.
- Determinación de la intención comunicativa con que se emplean las subordinadas sustantivas, adjetivas o adverbiales de acuerdo con el mensaje que se quiera transmitir y el contexto donde se utilicen.

Ejemplos en diferentes textos:

### Texto I

I. Lea detenidamente el siguiente texto tomado de la entrevista Palabras en el tiempo de Alejo Carpentier, de Ramón Chao:

“Rafael Alberti me informó que en Java había un poeta muy interesante llamado Pablo Neruda. Le escribí preguntándole si tenía algún libro que publicar, pues *Imán* se había convertido también en editorial, y me mandó Residencia en la tierra. Creo que fui el primero en leer este libro capital de la poesía americana, que desde el primer momento hallé excelente”.

- Lectura en silencio.
- Determine las palabras cuyo significado desconozca.
- ¿Qué nos comunica el texto?
- ¿Qué forma elocutiva prevalece?
- Mediante cuantas oraciones psicológicas y gramaticales se expresan las ideas que en el aparecen.
- Explique cómo está estructurado el compuesto el texto mediante el análisis de sus oraciones Psicológicas y gramaticales.

- g. ¿Qué implicaciones le confiere al texto lo que ha podido determinar?
- h. ¿Qué intención comunicativa tuvo el autor al escribir este texto?
- i. ¿Se corresponden las estructuras gramaticales empleadas con el significado que se transmite y el contexto que se emite?
- j. Redacte una breve narración en la que utilices el tipo de oración compuesta que prevalece en el texto

### Texto II

Lee detenidamente el siguiente fragmento tomado del ensayo Nuestra América de José Martí:

“El indio es como un árbol milenario cuyas raíces han mordido profundamente en las entrañas de la tierra. Su pasado entero, sus tradiciones, su fe, sus realidades, sus esperanzas del futuro, todo se origina y converge en la tierra. El indio no concibe su existencia divorciado del surco, lejos de las montañas, sin la lluvia que acrece los ríos, sin las mieses que maduran al sol. Todos saben que ha pasado largos siglos de explotación económica y esclavización espiritual. Cuando parece disipar su tristeza, solo teje su alegría con hilos de su lamento”.

- a. Lectura en silencio.
- b. Determine las palabras cuyo significado desconozca.
- c. ¿Qué temática se aborda en el texto?
- d. ¿Qué forma elocutiva prevalece?
- e. ¿Con qué recurso expresivo comienza el autor el texto? Interpretelo.
- f. Delimite las oraciones psicológicas y gramaticales.
- g. Mediante cuántas oraciones psicológicas se logra expresar la información
- h. ¿Qué caracteriza a este tipo de texto? ¿Cómo se logra en Martí y qué estructuras gramaticales lo permiten?
- i. Diga qué tipo de oraciones subordinadas son empleadas por el autor.
- j. Diga, a su juicio, cuál ha sido la intención de Martí al utilizar la última oración subordinada que aparece en el texto.
- k. Redacte un comentario en el que utilices oraciones subordinadas de acuerdo a los problemas fundamentales que denuncia Martí presente en Nuestra América.

### Texto III

Lee detenidamente el siguiente texto tomado de Temas de Literatura Española II:

María Josefa es personaje secundario, de ochenta años, pero posee mucha importancia. Vislumbra el problema de las hijas de Bernarda, como si supiera que el casamiento era la vía de escape. Traduce el conflicto de los

personajes, con el fin de que se conozcan sus necesidades, su mundo interior e ideas. Si no estuviera aquejada de demencia senil, no podría decir las verdades. La autorrealización de estas mujeres está en boca de la abuela, cuando expresa que ellas no tienen ninguna relación social, y ni siquiera pueden aspirar a tener familia. Introduce un aire renovador, el cual clama por el amor pleno. Mientras interpreta sus canciones revela las ansias de tener algo suyo, refleja el desprecio que siente por Bernarda y sus hijas.

- a. Lectura en silencio.
- b. Determine las palabras cuyo significado desconozca.
- c. ¿Qué tipo de texto es según su estilo comunicativo?
- d. ¿De cuál personaje de la tragedia lorquiana se habla? ¿Cuál es su importancia dentro de la tragedia para el autor?
- e. Consideras desde tu posición como espectador qué este personaje reúne estos valores. ¿Por qué?
- f. Mediante cuántas oraciones psicológicas y gramaticales se expresan las ideas.
- g. ¿Cuántas oraciones gramaticales conforman la psicológica? ¿Qué tipo de oraciones subordinadas se encuentran en el texto? ¿Por qué crees que se hayan utilizado? Justifique su respuesta en cada caso.
- h. Valore la funcionalidad de los tipos de oraciones de acuerdo con el significado que transmiten y la intención comunicativa del autor.
- i. Construye un texto expositivo en el que pongas de manifiesto la problemática fundamental que presenta Lorca en esta tragedia de acuerdo a lo estudiado en clases. Asegúrate de emplear oraciones compuestas de diferentes clasificaciones.

Los ejemplos anteriores muestran el proceder metodológico empleado para el estudio de la oración compuesta. Se evidencia la integración de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática según Dorta et al. (2020).

Con la utilización de los métodos y técnicas empleados se pudo constatar que las principales dificultades que tenían los profesores al impartir los contenidos sobre la oración compuesta son: hacían el análisis al nivel de oraciones, no utilizaban el texto como categoría básica para explotar las potencialidades que este ofrece en función de los procesos de comprensión y construcción; limitados conocimientos de los fundamentos teóricos y metodológicos que brinda la gramática comunicativa para descubrir la funcionalidad de estas estructuras en el texto, por lo que el análisis generalmente se centraba en la dimensión sintáctica y no en la semántica y pragmática. Pobre desarrollo de habilidades para utilizar un proceder metodológico en el reconocimiento y explicación de cada una de las clases de oraciones compuestas en función de la comunicación.

## CONCLUSIONES

La Lingüística textual y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural son la base de una gramática comunicativa, la cual constituye fundamento teórico- metodológico para el estudio de la oración compuesta. Esta tiene como centro al texto y su análisis se basa en el significado, en las diferentes estructuras que adopta y en la intención comunicativa con que se emplean.

El proceder metodológico propuesto y la ejemplificación contribuyen al perfeccionamiento del estudio de la oración compuesta en función de la comunicación.

Se hace productivo emplear, como parte del enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, que hace hincapié en la participación y la experiencia de los estudiantes, y permite que los profesores ejerciten, de manera innovadora, las capacidades de dichos estudiantes (Du, 2022).

Los profesores adquirieron el proceder metodológico para el perfeccionamiento del estudio de la oración compuesta desde las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Graó.
- Cea, B. (2021). Cómo enseñar gramática en clase de ELE. *Blog Didáctica de ELE, Español Lengua Extranjera*. <https://didacticadeele.com/didactica-y-metodologia/como-ensenar-gramatica-en-clase-de-ele/>
- Clavel, M., Delgado, A., Guevara, G., Montañó, J., & León, B. (2019). *Orientaciones metodológicas décimo grado*. Pueblo y Educación.
- Dorta, M., Rodríguez, Y., & Souto, M. (2020). La enseñanza- aprendizaje de la oración compuesta mediante un texto literario. *Educación y Sociedad*, 18(1). <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/download/1238/pdf/7586>
- Du, H. (2022). Metodología de la enseñanza del español para alumnos universitarios chinos. *Opuntia Brava*, 14(2), 26-41. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1568>
- García, Á M. (2017). La enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para la competencia analítico-discursiva en la Licenciatura en Educación Español-Literatura. (Tesis doctoral). Universidad de Matanzas.
- García, M. J., & Fuertes, M. (2020). "Introducción". *Enseñanza de la gramática en ELE: resultados de investigación y nuevas propuestas*. Marco ELE, 31.
- Gili, R., & Gaya, S. (1974). *Curso superior de sintaxis española*. Edición Revolucionaria.
- López, J. A. (2017). *Compendio de gramática española y apuntes sobre redacción*. Pueblo y Educación.

Parra, M. (1989). La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del Español en el nivel universitario. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/30618/16884-52961-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pérez, Y., & Borot, E. (2016). La Gramática Española en la formación lingüística y literaria en la carrera Español-Literatura. *Revista Atenas*, 1(33), 58-72.

Roca, J. (1966). *Introducción a la Gramática* (t. 2). Edición Revolucionaria.

Roméu, A. (2003). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Pueblo y Educación.

Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Pueblo y Educación.

Roméu, A. (2013). Didáctica de la enseñanza de la lengua española y la literatura. Tomo II. Editorial Pueblo y Educación.

Toledo, A. (2014). *Gramática Española Contemporánea. De la gramática de la lengua a la gramática del discurso*. Pueblo y Educación.

Van Dijk, T. A. (2001). Algunos principios de la teoría del contexto. *Revista Iberoamericana de Estudios del Discurso*, 1(1), 69-81. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9015082.pdf>

**GENDER-FAIR EDUCATION IN THE TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A POSSIBLE EDUCATIONAL SCENARIO**Yudith Fernández-Bermúdez<sup>1</sup>**E-mail:** [yfdez@ucf.edu.cu](mailto:yfdez@ucf.edu.cu)**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0006-5047-9058>Ana Karla Rodríguez-Llama<sup>1</sup>**E-mail:** [anakarlarodriguez14@gmail.com](mailto:anakarlarodriguez14@gmail.com)**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0003-8979-4141><sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.**Cita sugerida (APA, séptima edición)**Fernández-Bermúdez, Y., & Rodríguez-Llama, A. K. (2024). Educación justa de género en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: escenario educativo posible. *Revista UGC*, 2(2), 39-45.**RESUMEN**

La perspectiva de género en la educación abarca varios ámbitos, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas hasta el desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades para docentes y docentes. En la educación es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género. En la carrera de Licenciatura en Educación Lengua Extranjera, inglés de la Universidad de Cienfuegos no existen suficientes actividades destinadas a desarrollar la Educación Justa de Género, y las actividades planificadas no integran las habilidades del idioma inglés. Los libros de texto utilizados para enseñar inglés en las lecciones de la asignatura Integrated English Practice (IEP) no incluyen suficientes textos y actividades relacionadas con la Educación Justa de Género, los estudiantes no tienen los conocimientos suficientes para aludir a la Educación Justa de Género y no existen estrategias e investigaciones que traten la Educación Justa de Género en el proceso de aprendizaje del inglés. La siguiente propuesta aporta un sistema de actividades para promover la Educación Justa de Género en estudiantes de primer año de la carrera de Enseñanza del Idioma Inglés de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, dichas actividades están diseñadas para el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas con la inclusión de contenidos que inserten la temática en cuestión.

**Palabras clave:**

Género en educación, habilidades lingüísticas, inglés.

**ABSTRACT**

The gender perspective in education encompasses several areas, from the design of non-sexist textbooks and programs to the development of equal treatment and equal opportunity policies for teachers and educators. In education, it is crucial to eliminate representations, images and discourses that reaffirm gender stereotypes. In the Bachelor's Degree in Education, English, at the University of Cienfuegos, there are not enough activities aimed at developing Gender Fair Education, and the planned activities do not integrate English language skills. The textbooks used to teach English in the Integrated English Practice (IEP) lessons do not include enough texts and activities related to Gender Just Education, students do not have enough knowledge to allude to Gender Just Education, and there are no strategies and research that address Gender Just Education in the English learning process. The following proposal provides a system of activities to promote Gender Fair Education in first year students of the English Language Teaching career of the University of Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, these activities are designed for the development of the four linguistic skills with the inclusion of contents that insert the topic in question.

**Keywords:**

Gender in education, language skills, English.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo equitativo de la sociedad requiere la eliminación del trato discriminatorio contra cualquier grupo. En el caso específico de las mujeres, el diseño de políticas que consideren los condicionantes culturales, económicos y sociopolíticos que favorecen la discriminación contra las mujeres, condicionados no por la biología, sino por ideas y prejuicios sociales, se ha convertido en una necesidad urgente. Es imperativo entender que la discriminación contra la mujer ocurre individual y colectivamente, deliberada y sin problemas. El 25 de septiembre de 2015, las Naciones Unidas establecieron la Agenda de Desarrollo Sostenible para proteger el planeta y garantizar la prosperidad. El Objetivo número 4: Educación de calidad, de esta agenda, establece las premisas para garantizar la movilidad socioeconómica ascendente y lo define como clave para salir de la pobreza y el Objetivo número 5: Igualdad de género, defiende la idea de que la igualdad de género es un derecho humano fundamental imprescindible para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible.

En la Constitución de la República de Cuba aprobada en 2019, específicamente en los artículos 40, 41 y 42, se establece que la nación cubana defiende la dignidad humana... el ejercicio de los derechos y deberes consagrados en la Constitución... y define que todas las personas son iguales... reciben la misma protección y trato por parte de las autoridades y gozan de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin discriminación alguna por razón de sexo, género, orientación sexual, identidad de género... En octubre de 2020 se aprobó en Cuba el Programa Nacional para el Adelanto de las Mujeres, dirigido a promover acciones para lograr una mayor integralidad y eficacia en la prevención y eliminación de las manifestaciones de discriminación y violencia. Se identificaron alianzas, mecanismos y estructuras para promover un clima de protección y confianza para las mujeres. El tema de género y las acciones para el adelanto de la mujer son objetivos permanentes de trabajo en la sociedad cubana.

Según González & Verge (2019), enseñar con perspectiva de género implica prestar atención a las similitudes y diferencias en las experiencias, intereses, expectativas, actitudes y comportamientos de mujeres y hombres, así como identificar las causas y consecuencias de la desigualdad de género, con el fin de combatirla (Ruiz, 2021). Esto significa que los docentes tienen que estar al tanto de todos los aspectos del tema para trabajar en la Educación Justa de Género.

La perspectiva de género en la educación abarca varios ámbitos, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas hasta el desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades para docentes y estudiantes. En la educación es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género. Los libros de texto pueden ser el ejemplo clásico

de representaciones sexistas. Las figuras femeninas aparecen realizando las tareas domésticas tradicionales y las figuras masculinas todas las demás actividades.

El tema de la Educación Justa de Género ha sido abordado por varios autores como Blanco (2005); Spoturno (2015); Chubash & González (2019); Ruiz (2021); Belmonte (2022). Todas ellas coinciden en la importancia de la Educación Justa de Género en la sociedad y en cómo debe ser tomada en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de estos autores se han referido a este tema de manera general y no tanto desde el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera, en el ámbito específico.

Luego de analizar la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Licenciatura en Educación, Lengua Extranjera en la Universidad de Cienfuegos y la inclusión en ella de temas relacionados con el enfoque de género podemos establecer que:

- No existen suficientes actividades destinadas a desarrollar la Educación Justa de Género, y las actividades planificadas no integran las habilidades del idioma inglés
- Los libros de texto utilizados para enseñar inglés en las lecciones de la asignatura Integrated English Practice (IEP) no incluyen suficientes textos y actividades relacionadas con la Educación Justa de Género
- Los estudiantes no tienen los conocimientos suficientes para aludir a la Educación Justa de Género y cómo se puede abordar este tema.
- No hay estrategias e investigaciones que traten la Educación Justa de Género en el proceso de aprendizaje del inglés en este momento para dicha carrera

El conjunto de actividades que se diseñan para el tratamiento lingüístico de los contenidos relacionados con la Educación Justa de Género, contribuirá a la promoción de la Educación Justa de Género en los estudiantes de primer año de la carrera de Enseñanza del Idioma Inglés de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.

## DESARROLLO

El género se refiere a los rasgos y comportamientos sociales, culturales y psicológicos que una sociedad considera apropiados para hombres y mujeres. A diferencia del sexo biológico, que está determinado por las características físicas, el género está moldeado por las normas y expectativas sociales. Abarca una gama de identidades que no necesariamente se alinean con las nociones tradicionales de masculinidad y feminidad. Stolcke (1992), introdujo el concepto de género en los estudios feministas, argumentando que los roles sexuales no pueden reducirse a diferencias naturales y universales entre los sexos. En cambio, enfatiza la necesidad de separar los términos sexo, como un hecho biológico, y género, como una construcción simbólica. Lamas (2000), apoya este punto

de vista, afirmando que el género está incrustado en las ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales desarrolladas para simbolizar, construir socialmente y dividir los rasgos masculinos y femeninos.

Después de analizar estas definiciones de género, se puede afirmar que la mayoría de los autores coinciden en que el sexo y el género son distintos, siendo el sexo un atributo biológico y el género una construcción social. Además, existe consenso en que el género se construye a través de medios sociales, culturales y simbólicos, en lugar de estar inherentemente ligado al sexo biológico. García et al. (2005), enfatizan en la compleja relación entre sexo biológico y género, influenciada por factores socioculturales y ambientales. Lamas (1986), define los roles de género como las reglas que guían los comportamientos diferenciados y la participación de hombres y mujeres en diversas instituciones sociales, económicas y religiosas. Estos roles están moldeados por las actitudes, valores y expectativas sociales que se consideran femeninas o masculinas.

La educación equitativa en materia de género forma parte de un marco más amplio de derechos humanos, que aborda el contenido de género de la formación docente desde la formación inicial hasta el desarrollo profesional en el servicio. La educación justa en materia de género hace hincapié en la igualdad de oportunidades y el trato justo para todos los géneros, garantizando la no discriminación entre hombres y mujeres, y garantizando a todos el acceso a una educación de calidad (Hutchinson, 1995). Está estrechamente relacionado con la equidad de género y tiene como objetivo tratar a hombres y mujeres por igual considerando sus necesidades únicas para promover la igualdad (Frei & Leowinata, 2014).

Los educadores comprometidos con la educación justa en materia de género deben adoptar prácticas de enseñanza equitativas, oportunidades de mercado utilizando términos específicos de género y ajustar el contenido y los estilos de enseñanza para involucrar a todos los estudiantes. Las estrategias incluyen el aprendizaje cooperativo, alentar a los estudiantes subrepresentados, explorar múltiples perspectivas, gestionar la competitividad en el aula y abordar los prejuicios. Los maestros deben modelar un comportamiento imparcial, mantener la coherencia y trabajar con sus colegas para garantizar la equidad. Saigol (1995), señala que los individuos tienen un género emocional, psicológico y político debido a la dinámica familiar, que las escuelas refuerzan a través de currículos ocultos. Los docentes deben reconocer y abordar las realidades de género en su enseñanza para promover un entorno de aprendizaje justo e inclusivo.

Las características identificadas por la autora sobre este tema llevaron a mencionar los siguientes aspectos clave de la Educación Justa de Género (EFG):

- Se esfuerza por garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades y recursos educativos, independientemente de su género.
- Su objetivo es cuestionar y desafiar los roles y estereotipos tradicionales de género, fomentando el pensamiento crítico.
- Implica el diseño de currículos y métodos de enseñanza inclusivos.
- Anima a los estudiantes a exponerse críticamente.

De acuerdo con Reyes (2009), la Educación Justa de Género trabaja sobre los siguientes principios:

- Tanto los hombres como las mujeres deben tener las mismas oportunidades de crecimiento personal.
- Todos los estudiantes merecen un entorno de aprendizaje que promueva la igualdad de género.
- Los planes de estudio deben basarse en los intereses individuales de los estudiantes, sin discriminación por motivos de género.

La Educación Justa en materia de Género desempeña un papel crucial en el fomento del desarrollo humano mediante la promoción de la igualdad, la diversidad y la inclusión en los entornos educativos. Este enfoque cultiva un ambiente de apoyo donde todos los estudiantes se sienten valorados, respetados y capacitados para perseguir sus intereses y aspiraciones. Además, la educación equitativa en materia de género dota a los alumnos de habilidades de pensamiento crítico para analizar y abordar las desigualdades sociales, lo que conduce a sociedades más equitativas. Poner en práctica la Educación Justa de Género en los programas educativos implica varios principios y estrategias clave. En primer lugar, requiere un compromiso de las instituciones educativas para fomentar una cultura de inclusión y respeto por la diversidad. En segundo lugar, el diseño curricular debe revisarse para incorporar diversas perspectivas, representaciones y experiencias que reflejen todo el espectro de identidades y roles de género.

Los docentes deben recibir formación y apoyo para poner en práctica una enseñanza inclusiva. Además, las escuelas pueden colaborar con los padres, las comunidades y los grupos de defensa para promover la educación justa de género tanto dentro como fuera del aula. La evaluación y el seguimiento periódicos de los progresos son esenciales para determinar las áreas de mejora y garantizar esfuerzos sostenidos para lograr la igualdad de género en la educación. En general, la implementación de la Educación Justa en Género requiere un enfoque holístico que abarque el plan de estudios, la pedagogía, las políticas y las asociaciones para crear un cambio duradero.

### La Enseñanza de Educación Justa de Género y la Práctica Integrada del inglés

La enseñanza del inglés no solo contribuye a la eficiencia lingüística funcional, sino también a la capacidad de

construir y reconstruir nuevos conocimientos, es decir, de dotar a los estudiantes de los conocimientos, hábitos y habilidades necesarios para poder crear y comprender algo sobre una variedad de temas. En la enseñanza del idioma inglés (ELT), la integración de temas de educación justa de género es esencial para fomentar espacios más respetuosos e inclusivos.

Los graduados de la especialidad Licenciatura en Educación. Lengua Extranjera, inglés deben ser capaces de:

- Dirigir el proceso pedagógico en general y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación en lengua extranjera, en particular, en los niveles de primaria, secundaria y bachillerato para promover la educación de los educandos, teniendo en cuenta los objetivos generales de su formación, en cada nivel educativo y tipo de institución y la diversidad de los sujetos individuales y colectivos que participan
- Comunicarse en inglés como medio de comunicación intercultural, con corrección, propiedad y fluidez, mostrando un nivel de competencia comunicativa, equivalente a un profesional pedagógico B2, como mínimo imprescindible para conseguirlo que se manifiesta en: el sistema de habilidades comunicativas integrado a la competencia comunicativa en sus componentes -cognitivo, lingüístico, discursivo, estratégico, sociolingüístico, sociocultural y profesional-, que permite la comprensión lectora y auditiva; fomentar con independencia y autonomía el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera de sus alumnos y la suya propia, con el uso de estrategias de aprendizaje que promuevan la valoración crítico-reflexiva de su desempeño pedagógico profesional, así como métodos y técnicas de investigación educativa y lingüística para la solución de problemas académicos y profesionales.

La asignatura IEP contribuye a la formación científica del mundo en los estudiantes, tomando como punto de partida la lengua como fenómeno social y la relación pensamiento-lengua-cultura, así como proporcionando el análisis de la lengua a escribir. El desarrollo de competencias profesionales en el ámbito educativo implica preparar a los docentes para abordar las necesidades y realidades de sus estudiantes de manera integral. En este sentido, la enseñanza de la Educación Justa de Género se vuelve esencial para los profesores de inglés. Tienen una oportunidad única de moldear las habilidades y actitudes lingüísticas de los estudiantes. Al integrar temas de equidad de género en el currículo de inglés, los maestros están equipando a los estudiantes con habilidades para comunicarse de manera inclusiva en un ambiente diverso y multicultural

#### Descripción general según los niveles de competencia para la especialidad de inglés:

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Unión Europea, 2002) es una directriz utilizada para describir los logros de los estudiantes de lenguas

Volumen 2 | Número 2 | Mayo-Agosto - 2024

extranjeras en toda Europa y, cada vez más, en otros países. Proporciona un método estandarizado para medir y comparar la capacidad lingüística.

El MCER divide el dominio del idioma en seis niveles, cada uno de los cuales evalúa las habilidades de hablar, leer, escribir y escuchar.

- A1 (Principiante)
- A2 (Primaria)
- B1 (Intermedio)
- B2 (Intermedio Alto)
- C1 (Avanzado)
- C2 (Proficiency)

La disciplina principal en la carrera de enseñanza del idioma inglés es la Práctica Integrada de Inglés (IEP). El programa de la disciplina IEP se basa en el enfoque comunicativo, incorporando principios fundamentales del método práctico consciente para organizar y practicar el contenido lingüístico. El objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa en inglés, que implica la expresión, interpretación y negociación de significados durante las interacciones entre individuos o con textos escritos o hablados. De acuerdo con la disciplina, los estudiantes deben ser capaces de:

- Comprender las ideas principales de textos complejos sobre diversos temas para asimilar literatura especializada y buscar información científico-metodológica para la autopreparación académica, profesional e investigativa.
- Interactuar con fluidez y naturalidad con hablantes de diferentes culturas, incluidos hablantes nativos.
- Debatar en contextos cotidianos, académicos y profesionales, explicando y defendiendo puntos de vista.
- Construir textos orales claros y detallados.
- Producir textos escritos sobre una variedad de temas, utilizando un lenguaje apropiado y apegándose a las normas de escritura.
- Desarrollar el pensamiento lógico a través de la comparación de contenidos lingüísticos.
- Mejorar su conocimiento de la lengua materna a través de la mejora de las habilidades comunicativas y la comprensión cultural.
- Traducir textos sociopolíticos y especializados.
- Apreciar los aspectos estéticos y estilísticos del idioma.
- Empezar proyectos independientes que demuestren cooperación y apoyo mutuo.

De acuerdo con la Facultad de Humanidades, específicamente el departamento de Lenguas Extranjeras se estableció que para los estudiantes de primer año, la meta a alcanzar durante el año es transitar por un nivel A1 a A2.

Al final de la carrera, los estudiantes deben haber alcanzado la comunicación oral de nivel B2, lo que permite la participación activa en conversaciones sobre una amplia gama de temas, incluidas las actividades cotidianas, culturales, académicas, profesionales, de investigación y sociopolíticas, y para describir y narrar de manera efectiva.

La educación justa en materia de género es un aspecto fundamental del discurso social y académico que tiene como objetivo promover la comprensión y la igualdad entre los géneros. En el contexto de la enseñanza del idioma inglés, a menudo se enfatiza el desarrollo de habilidades auditivas para mejorar la comunicación y la comprensión. La capacidad de escuchar y comprender activamente los mensajes verbales es esencial para fomentar la empatía, el respeto y la inclusión. Al integrar la Educación Justa de Género en la enseñanza del idioma inglés, los estudiantes se sienten alentados la escucha se alinea con la necesidad de participación activa y procesamiento cognitivo, lo que lo convierte en una habilidad indispensable.

En el caso de la comprensión lectora muchos investigadores en el campo de la enseñanza de EFL, la comprensión lectora se considera una habilidad multifacética que requiere que los estudiantes se comprometan activamente. La relación entre la Educación Justa de Género (GFE, por sus siglas en inglés) y las habilidades de comprensión lectora en inglés está profundamente interconectada y es esencial para fomentar una comprensión integral de las cuestiones de género y promover la comunicación inclusiva. Para enseñanza de la escritura, la cual constituye una herramienta para la reflexión crítica y el empoderamiento, que permite a los alumnos comprometerse críticamente con sus propios pensamientos y con la sociedad.

La escritura, en el contexto del aprendizaje del inglés, se refiere a la capacidad de producir un lenguaje escrito que sea gramaticalmente correcto, claro, conciso y apropiado para la audiencia y el propósito previstos. Un aspecto clave de la escritura como habilidad en el aprendizaje del inglés es la importancia de desarrollar la fluidez y la precisión. La fluidez se refiere a la capacidad de generar ideas y componer textos sin mucha vacilación, mientras que la precisión implica el uso correcto de la gramática, la puntuación y la ortografía.

La capacidad de comunicarse eficazmente por escrito no solo mejora la capacidad de articular ideas y puntos de vista, sino que también desempeña un papel crucial en la defensa de la igualdad de género y en la lucha contra los estereotipos y la discriminación relacionados con el género. Para la enseñanza de la expresión oral se necesita comprender a un interlocutor, interactuar con él, negociar y construir significados, utilizando las funciones comunicativas de la lengua extranjera con las formas lingüísticas para expresarlas teniendo en cuenta el propósito y el contexto de la comunicación. Entre las cuatro habilidades básicas de la lengua inglesa, hablar parece ser la más

difícil porque los hablantes tienen que producir oraciones de forma espontánea.

La habilidad oral es fundamental a la hora de comunicarse de manera efectiva, porque proporciona pautas de pronunciación, entonación y fluidez que se deben tener en cuenta para que la comunicación sea significativa y se transmita un mensaje, teniendo en cuenta que la expresión oral es una habilidad lingüística productiva e implica el uso del habla para expresar significados a otras personas. Por lo tanto, sin el desarrollo efectivo de esta habilidad, el proceso comunicativo se vería obstaculizado. La educación justa de género y las habilidades orales en inglés están estrechamente interrelacionadas, ya que ambas desempeñan un papel importante en las interacciones sociales y el desarrollo personal. En el mundo diverso e inclusivo de hoy, comprender las dinámicas de género y ser capaz de comunicarse de manera efectiva en inglés son competencias esenciales. La Educación Justa de Género permite a las personas comprender los complejos y en constante evolución de la identidad, los roles y la igualdad de género, fomentando el respeto y la empatía hacia todas las personas. Las habilidades de comunicación efectiva en inglés, por otro lado, permiten a las personas expresar sus pensamientos, ideas y perspectivas de manera coherente y asertiva. Esto es particularmente importante para debatir cuestiones relacionadas con el género, abogar por la igualdad de género y desafiar los estereotipos y la discriminación.

#### Actividades para promover la educación justa de género en los estudiantes de primer año

La propuesta de actividades para promover la Educación Justa de Género, tomando en consideración los resultados obtenidos tras la aplicación de diferentes métodos de investigación tales como: test de diagnóstico, encuesta a estudiantes, entrevista a docentes y análisis de documentos y a partir de un estudio diagnóstico sobre GE en la Práctica Integrada de Inglés en la Especialidad de Lengua Extranjera, junto al análisis del plan de estudios de dicha especialidad permitió el diseño de esta propuesta.

La entrevista a los profesores se aplicó a ocho (8) profesores del IEP de la carrera de Lengua Inglesa, todos estuvieron dispuestos a colaborar y mostraron interés por la actividad, todos los profesores tienen un título en Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Las formas en que los profesores promueven la EFG en la lección, las ayudas didácticas que utilizan para tratar temas de inclusión en sus clases y la importancia del tratamiento de la EFG en las clases de EFF fueron los puntos centrales de esta actividad.

La encuesta a los estudiantes incluyó elementos sobre el método que los profesores utilizaron para promover la EFG y de qué manera se puede integrar con las habilidades del idioma inglés. Se afirmó que no hay suficiente

uso de GFE en las clases de inglés y su mayor integración con las habilidades lingüísticas.

El uso de materiales relacionados con GFE en las lecciones y los métodos incluyen contenido basado en tareas con enfoque comunicativo. En consecuencia, las experiencias y puntos de vista personales podrían proporcionar una interacción real sobre estos temas. Las ayudas didácticas que se pueden utilizar para fomentar la EFG en las lecciones del IEP son: imágenes, videos, grabaciones, lecturas auténticas. Se establecieron puntos en común sobre la enseñanza a lo largo de la comprensión auditiva y los materiales de comprensión lectora ayudan a los estudiantes a aprender, producir y practicar. Esta encuesta proporcionó información real sobre GFE en las lecciones del IEP. Los profesores están preparados para facilitar el proceso de adquisición del lenguaje, pero en algunas ocasiones no están completamente equipados para llevar la EFG a las lecciones del IEP y promover un mejor enfoque siempre que este tema esté presente.

La encuesta fue diseñada para conocer las opiniones de los estudiantes en relación con el tratamiento de la cuestión de género en las clases de inglés. Se aplicó a 10 estudiantes de primer año que representan la muestra. La Pregunta 1 tuvo como objetivo conocer cómo los estudiantes consideran que se trata la Educación Justa de Género. Los encuestados tuvieron que seleccionar si el tema se procesa bien, mal o regularmente en la clase de inglés. En la Pregunta 2 el objetivo fue conocer el conocimiento de los estudiantes sobre el vocabulario relacionado con la Educación Justa de Género y si se utiliza en las clases. Los encuestados tuvieron que seleccionar Sí, No o A veces de acuerdo con el uso o no del vocabulario.

Tras analizar los resultados, se encontró que el mismo 70% estuvo de acuerdo en que el vocabulario relacionado con la Educación Justa de Género no se utiliza en las clases, mientras que el 30% restante considera que el vocabulario relacionado con la Educación Justa de Género. La pregunta 3 fue diseñada para descubrir qué habilidad (hablar, escuchar, leer, escribir, o ninguna de las anteriores) fue la más desarrollada en las lecciones de educación de Gender Fair. La encuesta arrojó que el 20% de la muestra considera que la expresión oral es la habilidad más desarrollada en las clases, y el otro 80% respondió que ninguna de las habilidades se desarrolla en las clases de Educación Justa de Género, lo que le da a la investigadora la idea de que no se utilizan materiales o técnicas para desarrollar el lenguaje de los estudiantes o el lenguaje de género y la pregunta 4 se centró en conocer las consideraciones de los estudiantes sobre qué habilidad creen que es la más adecuada para tratar la Educación Justa de Género en el aula. El 100% de los encuestados respondió que hablar es la habilidad que considera que puede ayudar a comprender y atender mejor el tema de Educación Justa de Género.

El resultado de la observación de la clase proporcionó información sobre la falta de tratamiento que tiene el tema de la EFG en las clases de inglés.

De acuerdo con el plan de estudios, en el ámbito de las lenguas extranjeras, estos elementos pueden abordarse a través de: el estudio de las figuras femeninas en las obras literarias y la participación de las mujeres en diferentes períodos históricos en Cuba y países de habla inglesa; el estudio de las ideas martianas sobre la igualdad de género; el análisis del tratamiento de la sexualidad en las fuerzas armadas de Estados Unidos, tanto dentro de sus filas como en sus interacciones con los pueblos ocupados; el análisis de textos de lectura en lenguas extranjeras que aborden la sexualidad, la salud y la perspectiva de género; el diseño de actividades didácticas que preparen a los futuros docentes para abordar estos temas en sus aula y el abordaje de los temas de la sexualidad, la salud y la perspectiva de género en diferentes textos de lectura .

La asignatura Práctica Integrada de Inglés I comprende veinte unidades diseñadas para desarrollar y mejorar las habilidades del idioma inglés, lo que permite a los estudiantes usar el idioma en diversos contextos. El libro de texto ofrece temas interesantes para discutir en las lecciones. Sin embargo no dedica unidades o actividades a tratar específicamente cuestiones de género. en la bibliografía complementaria utilizada por los docentes no aborda directamente la Educación Justa de Género. Se seleccionaron dos unidades de esta asignatura para trabajar la equidad de género a través de un enfoque comunicativo, permitiendo a los estudiantes aprender un nuevo idioma en el contexto de contenidos justos de género. No se afirma que el resto de unidades no puedan incluir actividades con esta finalidad.

Las actividades de la propuesta se llevarán a cabo en dos unidades específicas de primaria y los libros de texto complementarios. Habrá cuatro actividades dedicadas a la unidad de la Práctica Integrada de Inglés. Con esta propuesta se pretende motivar y crear conciencia sobre este tema de actualidad en la sociedad actual (EFG), por lo que las actividades pueden desarrollarse en diferentes etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes se sientan más cómodos mientras aprenden y crecen como ciudadanos.

## CONCLUSIONES

La EFG puede ser tratada en las lecciones del IEP para promover la Educación de Género. Esta investigación presenta los problemas que están afectando la EFG en los estudiantes de primer año de la carrera de Enseñanza del Idioma Inglés de la Universidad de Cienfuegos. Un conjunto de ejercicios para desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas fomenta la EFG en los alumnos, al tiempo que se incorporan enfoques respetuosos, lo que permite a los estudiantes de primer año continuar aprendiendo inglés para un uso más integral del idioma.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belmonte Martínez, I. M. (2023). La igualdad de género en el contexto público actual: la educación y el aprendizaje como elementos clave en su consecución. *Documentación Administrativa*, (9), 114–133. <https://doi.org/10.24965/da.11150>
- Blanco Guijarro, M. R. (2018). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 11–33. <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48175>
- Chubash Manrique, E., & González Estupiñán, G. K. (2019). Construcción de identidad de la mujer docente de lenguas extranjeras en perspectiva de género desde el análisis crítico del discurso. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana.
- Frei, R., & Leowinata, S. (2014). Gender mainstreaming toolkit for teachers and teacher educators. Commonwealth of Learning. <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/566/Gender-Mainstreaming-Toolkit%5b1%5d%20Copy.pdf?Sequence=1&isallowed=y>
- García, E., García, P. F., & Fernández, R. A. R. (2005). Género y sexo como variables moduladoras del comportamiento sexual en jóvenes universitarios. *Psicothema*, 17(1), 49-56.
- González, G., & Verge, T. (2019). Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria. [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_25276332\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf)
- Hutchinson, G. E. (1995). Gender-fair teaching in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(1). <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.1995.10607023>
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría “género”. *Nueva Antropología*, 3(30), 173-198. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nuevaantropologia/article/view/15480/13816>
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 95-118. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/360>
- Reyes, Z. (2009). An Agenda for Gender-fair Education. Human rights education in Asian Schools. <https://www.hurights.or.jp/archives/pdf/asia-s-ed/v03/11reyes.pdf>
- Ruiz, R.M. (2021). La perspectiva de género en enseñanza de lengua extranjera: exploración en programas de ciencias de la salud de una universidad pública estatal. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 9(18), 62-70.
- Saigol, R. (1995). Knowledge and Identity: Articulation of Gender in Educational Discourse in Pakistan. ASR Publications.
- Spoturno, M. (2015). Identidades culturales y de género y la enseñanza de lenguas extranjeras. *Puertas Abiertas*, (11). [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6960/pr.6960.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6960/pr.6960.pdf)
- Stolcke, V. (1992). ¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad? *Mientras Tanto*, (48), 87-111. <https://www.jstor.org/stable/27819956>
- Unión Europea. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

Irma Yolanda Razo-Abundis<sup>1</sup>

**E-mail:** [rectoria@ugc.mx](mailto:rectoria@ugc.mx)

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-5661-2679>

Lázaro Salomón Dibut-Toledo<sup>1</sup>

**E-mail:** [dirinvestigacion@ugc.mx](mailto:dirinvestigacion@ugc.mx)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5578-2079>

Jaime Anisio Portal-Gallardo<sup>1</sup>

**E-mail:** [desarrolloinstitucional@ugc.mx](mailto:desarrolloinstitucional@ugc.mx)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8396-1231>

<sup>1</sup> Universidad del Golfo de California. México.

**Cita sugerida (APA, séptima edición)**

Razo-Abundis, I. Y., Dibut-Toledo, L. S., & Portal-Gallardo, J. A. (2024). Las metodologías activas de aprendizaje en las carreras de Ingeniería. *Revista UGC*, 2(2), 46-51.

## RESUMEN

Las metodologías activas de aprendizaje están jugando un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier nivel educativo) éstas contribuyen al trabajo cooperativo, solución de problemas, elaboración de proyectos, entre otras de estas metodologías activas. El constructivismo es la piedra angular de las metodologías activas, sin olvidar que el conectivismo es una tendencia omnipresente es estos días. Este artículo tiene como objetivo explicitar algunas reflexiones y puntos de vista sobre las metodologías activas de aprendizaje en las carreras de ingeniería.

## Palabras clave:

Metodologías activas de aprendizaje, Constructivismo, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje Basado en Casos (ABC).

## ABSTRACT

Active learning methodologies are playing a relevant role in the teaching-learning process of any educational level. These contribute to cooperative work, problem solving, project development, among other active methodologies. Constructivism is the cornerstone of active methodologies, without forgetting that connectivism is an omnipresent trend these days. This article aims to explain some reflections and points of view on active learning methodologies in engineering careers.

## Keywords:

Active learning methodologies, Constructivism, Problem-Based Learning (PBL), Project-Based Learning (PBL), Case-Based Learning (ABC).

## INTRODUCCIÓN

Las Metodologías Activas de Aprendizaje en las Carreras de Ingeniería se han convertido en un enfoque pedagógico cada vez más relevante en la educación. Estas metodologías ofrecen a los estudiantes una experiencia educativa más dinámica e interactiva, en la que participan activamente en su propio proceso de aprendizaje. En este trabajo, exploraremos la definición de las Metodologías Activas de Aprendizaje, su importancia en la educación y su aplicación específica en las carreras de ingeniería (Luelmo, 2018; Toledo et al., 2023).

Las Metodologías Activas de Aprendizaje se refieren a un conjunto de enfoques educativos que involucran activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Estas metodologías buscan alejarse de la enseñanza tradicional basada en la transmisión de conocimientos por parte del profesor, y fomentan la participación activa de los estudiantes a través de la resolución de problemas, proyectos, trabajo en equipo y otras actividades prácticas. El objetivo principal es que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollen habilidades críticas y creativas necesarias en el campo de la ingeniería (Curipoma, 2023).

Las Metodologías Activas de Aprendizaje tienen una importancia fundamental en la educación ya que promueven un enfoque centrado en el estudiante y en su participación activa en el proceso de aprendizaje. Estas metodologías permiten que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico, trabajo en equipo, resolución de problemas y creatividad. Además, fomentan la motivación y el interés por aprender, haciendo que la educación sea más significativa y relevante para los estudiantes. En el contexto de las carreras de ingeniería, donde la práctica y la resolución de problemas reales son fundamentales, las Metodologías Activas son especialmente relevantes para formar profesionales competentes y adaptados a las demandas del campo.

La aplicación de Metodologías Activas en las Carreras de Ingeniería implica incorporar estrategias pedagógicas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje Basado en Casos (ABC) y el Aprendizaje Basado en Retos (ABR). Estas metodologías se implementan tanto en las aulas físicas como en entornos virtuales, y promueven la participación activa de los estudiantes en la resolución de problemas, la búsqueda de soluciones innovadoras, el trabajo en equipo y la reflexión crítica sobre su propio proceso de aprendizaje. Estos enfoques pedagógicos permiten a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades de manera significativa y transferible a su futura carrera como ingenieros (Polo Escobar et al., 2022).

Las Metodologías Activas de Aprendizaje brindan numerosas ventajas para las carreras de ingeniería. En primer

lugar, se fomenta la participación activa de los estudiantes, quienes pasan de ser meros receptores de conocimiento a ser protagonistas de su propio aprendizaje. Esto contribuye a un mayor compromiso y motivación por parte de los estudiantes. Además, estas metodologías permiten el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, ya que se busca que los estudiantes analicen y evalúen de manera reflexiva la información que reciben. Asimismo, se promueve el trabajo en equipo y la colaboración, lo cual es esencial en el campo de la ingeniería, donde los proyectos suelen requerir de la colaboración de varios profesionales. Por último, estas metodologías estimulan la creatividad y la innovación al proporcionar un entorno propicio para el pensamiento creativo y la generación de nuevas ideas (Villalobos, 2022).

Una de las principales ventajas de las Metodologías Activas de Aprendizaje en las carreras de ingeniería es el fomento de la participación activa de los estudiantes. Estas metodologías se basan en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando están activamente involucrados en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se promueve la participación de los estudiantes a través de actividades interactivas, discusiones en grupo, resolución de problemas y proyectos prácticos. Esto no solo aumenta la motivación de los estudiantes, sino que también les permite aplicar los conocimientos teóricos a situaciones reales y desarrollar habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones (Romani, 2024).

Las Metodologías Activas de Aprendizaje en las carreras de ingeniería son altamente efectivas para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Al utilizar enfoques de aprendizaje basados en problemas y proyectos, se anima a los estudiantes a analizar, evaluar y reflexionar de manera crítica sobre la información que reciben. Además, se les desafía a plantear preguntas, detectar supuestos y resolver problemas complejos. Esto no solo fortalece su capacidad para abordar situaciones difíciles, sino que también les ayuda a desarrollar una mentalidad analítica y cuestionadora, características esenciales en el campo de la ingeniería (Cárdenas Oliveros et al., 2024).

Las Metodologías Activas de Aprendizaje en las carreras de ingeniería promueven de manera activa el trabajo en equipo y la colaboración. Los proyectos y actividades que se llevan a cabo dentro de estas metodologías requieren la participación conjunta de los estudiantes, fomentando así el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo. Los estudiantes aprenden a comunicarse eficazmente, a escuchar las ideas de los demás, a negociar y a resolver conflictos de manera constructiva. Estas habilidades son esenciales para el trabajo en el campo de la ingeniería, donde los proyectos suelen involucrar a múltiples especialidades y profesionales (Soria-Barreto & Cleveland, 2020).

La aplicación de Metodologías Activas de Aprendizaje en las carreras de ingeniería estimula la creatividad y la

innovación en los estudiantes. Estas metodologías brindan un entorno propicio para el pensamiento creativo y la generación de ideas originales. Al trabajar en proyectos prácticos y resolver problemas reales, los estudiantes son desafiados a buscar soluciones innovadoras y pensar de manera no convencional. Además, se les anima a explorar diferentes enfoques y perspectivas, lo que fomenta la creatividad y la habilidad para generar ideas disruptivas. Esto prepara a los futuros ingenieros para enfrentar los desafíos del mundo real y contribuir con soluciones novedosas en sus respectivos campos (Guácho et al., 2022).

Existen diversos tipos de metodologías activas de aprendizaje que pueden ser implementadas en las carreras de ingeniería. Estas metodologías se centran en promover la participación activa de los estudiantes y estimular su involucramiento en el proceso de aprendizaje. Algunos de los tipos más comunes son el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que busca que los estudiantes resuelvan situaciones problemáticas reales mediante la aplicación de conocimientos y habilidades adquiridas; el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), donde los estudiantes trabajan en proyectos que requieren la aplicación de conocimientos y la búsqueda de soluciones creativas e innovadoras; el Aprendizaje Cooperativo, que fomenta el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes; el Aprendizaje Basado en Casos (ABC), que utiliza casos reales o hipotéticos para el análisis y solución de problemas; y el Aprendizaje Basado en Retos (ABR), que plantea desafíos a los estudiantes para que encuentren soluciones a problemas complejos y estimula su capacidad de resolución de situaciones desafiantes.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología activa ampliamente utilizada en las carreras de ingeniería. Consiste en presentar a los estudiantes situaciones problemáticas relacionadas con el campo de estudio, desafiándolos a resolver problemas reales mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos. Los estudiantes, en grupos reducidos, investigan, analizan y proponen soluciones a los problemas planteados, fomentando así su participación activa en el proceso de aprendizaje.

El ABP promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico al desafiar a los estudiantes a analizar y evaluar diferentes enfoques para resolver los problemas. Además, promueve el trabajo en equipo y la colaboración, ya que los estudiantes deben compartir ideas, discutir y buscar consensos para llegar a soluciones efectivas. Esta metodología también estimula la creatividad y la innovación, al animar a los estudiantes a plantear soluciones originales y a pensar de manera fuera de lo convencional. En resumen, el ABP proporciona a los estudiantes de ingeniería una forma práctica de aprender y aplicar los conocimientos teóricos en situaciones reales, desarrollando habilidades esenciales para su futura carrera profesional (Luy Montejo, 2019).

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología activa ampliamente utilizada en las carreras de ingeniería. Consiste en que los estudiantes aprendan a través de la elaboración de proyectos prácticos y reales que abordan problemas complejos. En este enfoque, los estudiantes adquieren conocimientos teóricos y habilidades técnicas a medida que trabajan en la resolución de un proyecto específico. Los proyectos pueden ser individuales o realizados en equipo, lo que fomenta la colaboración y el trabajo en grupo.

Con esta metodología, los estudiantes desarrollan habilidades de investigación, resolución de problemas, toma de decisiones y comunicación efectiva. Además, el ABP promueve la creatividad y la innovación al permitir que los estudiantes propongan soluciones originales e imaginativas a los desafíos planteados en el proyecto. Este enfoque también ayuda a los estudiantes a adquirir experiencia práctica y a transferir los conocimientos adquiridos a situaciones del mundo real, preparándolos para enfrentar los desafíos reales de la industria. En resumen, el Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología efectiva para que los estudiantes de ingeniería adquieran conocimientos prácticos, desarrollen habilidades y se preparen para su futura carrera profesional (Zambrano et al., 2022).

El aprendizaje cooperativo es una metodología activa en la cual los estudiantes trabajan en grupos pequeños para alcanzar objetivos académicos comunes. Se fomenta la interacción entre los estudiantes, lo que promueve la colaboración y el intercambio de ideas y conocimientos. Durante las actividades cooperativas, los estudiantes se ayudan mutuamente, comparten responsabilidades y toman decisiones en conjunto. Esto les permite desarrollar habilidades sociales, como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el liderazgo compartido. Además, el aprendizaje cooperativo potencia el pensamiento crítico, ya que los estudiantes deben analizar y discutir diferentes perspectivas para resolver problemas o tomar decisiones. A través de esta metodología, los estudiantes también adquieren habilidades de resolución de conflictos, aprenden a valorar la diversidad de opiniones y desarrollan una mayor comprensión de los diferentes puntos de vista (Martínez, 2021).

El Aprendizaje Basado en Casos (ABC) es una metodología activa que busca estimular el aprendizaje a través del análisis de situaciones reales o hipotéticas. En este enfoque, los estudiantes se enfrentan a casos complejos que representan problemas o desafíos relacionados con su campo de estudio, lo que les permite aplicar los conocimientos teóricos adquiridos a situaciones prácticas.

Los casos pueden presentarse en forma de historias, escenarios o estudios de caso reales, y los estudiantes deben analizarlos, identificar los problemas clave, proponer soluciones y tomar decisiones fundamentadas. Esta metodología fomenta el pensamiento crítico, la resolución de

problemas, el trabajo en equipo y la toma de decisiones, habilidades fundamentales para los ingenieros. Además, permite a los estudiantes desarrollar habilidades de comunicación y presentación, ya que generalmente deben presentar y defender sus soluciones ante sus compañeros y profesores.

El Aprendizaje Basado en Casos también promueve el desarrollo de habilidades de investigación, ya que los estudiantes deben buscar y analizar información relevante para resolver los casos. En resumen, esta metodología activa ofrece a los estudiantes una experiencia de aprendizaje práctica y significativa, que les prepara para enfrentar desafíos del mundo real en su futura carrera profesional como ingenieros (Serrano & Pérez, 2022).

El Aprendizaje Basado en Retos (ABR) es una metodología activa que busca involucrar a los estudiantes en la resolución de desafíos o problemas reales relacionados con el campo de la ingeniería. En esta metodología, los estudiantes se enfrentan a retos que requieren el uso de conocimientos teóricos y habilidades prácticas para encontrar soluciones. Los retos planteados son problemas auténticos y contextualizados, lo que motiva a los estudiantes a aplicar su conocimiento en situaciones reales. A través del ABR, los estudiantes desarrollan habilidades prácticas, como el análisis de problemas, la toma de decisiones y la resolución de conflictos, además de fortalecer su capacidad de trabajo en equipo y comunicación. Esta metodología fomenta la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico, ya que los retos presentan diferentes enfoques y soluciones posibles. El ABR también proporciona a los estudiantes una experiencia práctica en la resolución de problemas reales, preparándolos para enfrentar desafíos futuros en su carrera profesional (Gibert et al., 2018).

## DESARROLLO

La implementación de metodologías activas en las carreras de ingeniería se basa en la aplicación de enfoques pedagógicos que fomenten la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esto implica diseñar actividades y proyectos significativos que permitan a los estudiantes resolver problemas reales, desarrollando sus habilidades de pensamiento crítico y promoviendo el trabajo en equipo y la colaboración.

Además, se hace uso de recursos tecnológicos y multimedia para enriquecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, proporcionando acceso a información actualizada y herramientas interactivas. También se implementa la evaluación formativa y la retroalimentación constante para monitorear el progreso de los estudiantes y brindarles información oportuna que les permita mejorar su desempeño. Esto contribuye a una formación integral de los ingenieros, preparándolos para enfrentar los desafíos y requerimientos del campo laboral, como es el

caso del Enfoque STEAM (Paguay et al., 2022; Gutiérrez et al., 2023).

El diseño de actividades y proyectos significativos es fundamental en la implementación de metodologías activas en las carreras de ingeniería. Estas actividades y proyectos deben estar diseñados de manera que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos teóricos adquiridos a situaciones reales y resolver problemas concretos. Se busca que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje, enfrentando retos que les permitan desarrollar habilidades de pensamiento crítico, creatividad e innovación. Además, se fomenta el trabajo en equipo y la colaboración, promoviendo la interacción entre los estudiantes y la construcción conjunta del conocimiento. Estas actividades y proyectos significativos generan un mayor compromiso y motivación por parte de los estudiantes, ya que ven la utilidad y relevancia de lo que están aprendiendo en su futura profesión.

El uso de recursos tecnológicos y multimedia es una herramienta efectiva para enriquecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en las carreras de ingeniería. A través de la incorporación de tecnología, los estudiantes tienen acceso a información actualizada y relevante, así como a herramientas interactivas que les permiten experimentar y explorar conceptos de manera práctica. Se pueden utilizar simulaciones, software especializado, videos, infografías y otras herramientas multimedia para presentar contenidos de forma visualmente atractiva y dinámica. Esto contribuye a captar la atención de los estudiantes y facilitar su comprensión de conceptos complejos. Además, el uso de recursos tecnológicos y multimedia promueve la autogestión del aprendizaje, ya que los estudiantes pueden acceder a material de estudio en cualquier momento y desde cualquier lugar, adaptando su aprendizaje a sus propias necesidades y ritmo.

La evaluación formativa y la retroalimentación constante son elementos esenciales en la implementación de metodologías activas en las carreras de ingeniería. A través de la evaluación formativa, se monitorea constantemente el progreso de los estudiantes, brindándoles oportunidades para reflexionar sobre su aprendizaje y realizar ajustes en su proceso de estudio. Esta evaluación se realiza de manera continua, a lo largo de todo el curso, y se enfoca en identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, así como en proporcionarles retroalimentación oportuna y específica que les permita mejorar su desempeño. La retroalimentación constante es fundamental para que los estudiantes puedan corregir errores, reforzar conocimientos y desarrollar habilidades. Además, la retroalimentación se brinda de manera individualizada, adaptándose a las necesidades de cada estudiante, lo cual promueve su autonomía y responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje.

Implementar Metodologías Activas en las Carreras de Ingeniería puede enfrentar varios desafíos y limitaciones.

En primer lugar, la resistencia al cambio por parte de los docentes acostumbrados a la enseñanza tradicional puede ser un obstáculo. La adopción de nuevas metodologías implica un cambio en la forma de enseñar y puede resultar difícil para algunos profesores. Otro desafío es la adaptación de los contenidos curriculares. Es necesario revisar y modificar los programas de estudio para incorporar las metodologías activas de manera adecuada. Esto requiere tiempo y esfuerzo para asegurar que los contenidos sean relevantes y estén alineados con los objetivos de aprendizaje. Además, se destaca la necesidad de formación docente en metodologías activas. Los profesores deben estar preparados y capacitados para implementar estas metodologías de manera efectiva y obtener los mejores resultados de aprendizaje para los estudiantes (Sukacké, 2022).

Uno de los principales desafíos al implementar Metodologías Activas en las Carreras de Ingeniería es la resistencia al cambio en la enseñanza tradicional. Muchos docentes están acostumbrados a un enfoque más tradicional y pueden ser reacios a adoptar nuevos enfoques de enseñanza. La resistencia puede provenir de creencias arraigadas sobre cómo se debe enseñar y aprender en el campo de la ingeniería. Es esencial superar esta resistencia mediante la sensibilización, la capacitación y la evidencia de los beneficios de las Metodologías Activas en el desarrollo de habilidades y competencias clave para los ingenieros en formación.

Otro desafío al implementar Metodologías Activas en las Carreras de Ingeniería es la adaptación de los contenidos curriculares existentes. Las metodologías activas suelen requerir cambios en la forma en que se presentan los contenidos y se organizan las actividades de aprendizaje. Esto implica revisar los programas de estudio y rediseñar las asignaturas para asegurar que los contenidos estén alineados con las metodologías activas. Es importante encontrar un equilibrio entre los conocimientos fundamentales y las habilidades prácticas necesarias para una

La implementación exitosa de Metodologías Activas en las Carreras de Ingeniería requiere una sólida formación docente en estas metodologías. Los profesores deben adquirir conocimientos y habilidades en la aplicación de métodos activos de enseñanza y aprendizaje. Esto incluye comprender los fundamentos de las diferentes metodologías activas, aprender a diseñar actividades y proyectos significativos, y desarrollar estrategias efectivas de evaluación formativa y retroalimentación constante. La formación docente puede proporcionar a los profesores las herramientas necesarias para superar los desafíos y limitaciones de las Metodologías Activas y garantizar un aprendizaje significativo y enriquecedor para los estudiantes de ingeniería.

## CONCLUSIONES

En conclusión, las Metodologías Activas de Aprendizaje ofrecen numerosos beneficios y oportunidades para las carreras de Ingeniería. Su implementación fomenta la participación activa de los estudiantes, desarrollando en ellos habilidades de pensamiento crítico y promoviendo el trabajo en equipo y la colaboración. Además, estas metodologías estimulan la creatividad e innovación, lo cual es fundamental en un campo tan innovador como la Ingeniería. Sin embargo, su adopción también presenta desafíos y limitaciones, como la resistencia al cambio en la enseñanza tradicional y la necesidad de formación docente en estas metodologías. A pesar de esto, es crucial que las instituciones educativas de Ingeniería consideren la incorporación de Metodologías Activas de Aprendizaje en sus programas académicos, ya que esto contribuirá a formar profesionales más preparados y adaptados a los desafíos del mundo laboral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cárdenas Oliveros, J.A., Rodríguez Borges, C., & Pérez Rodríguez, J. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico: Metodología para fomentar el aprendizaje en ingeniería. *Revista de ciencias Sociales*, 28(4). <https://www.redalyc.org/journal/280/28073811032/28073811032.pdf>
- Gibert, R. P., Rojo, M., Torres, J.G., & Becerril, H. (2018). Aprendizaje Basado en Retos. *Revista Electrónica ANFEI DIGITAL*, 9. <https://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/465>
- Gutiérrez Curipoma, C. N., Narváez Ocampo, M. E., Castillo Cajilima, D. P., & Tapia Peralta, S. R. (2023). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: implicaciones y beneficios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3311-3327. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6409](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6409)
- Luelmo, M.J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español, *Revista Encuentro* 27, 4-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6926064&orden=0&info=link>
- Luy-Montejo, C. (2019). Problem Based Learning (PBL) in the Development of Emotional Intelligence of University Students. *Propós. Represent*, 7(2), 353-383. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220607.pdf>
- Martínez Rojas, M. (2021). Aprendizaje cooperativo y colaborativo para estudiantes de los grados de Arquitectura e Ingeniería de Edificación. (Ponencia). *Conference proceedings: 6th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*. Granada, España.

- Paguayo Guacho , E. P. ., Cantuña Adriano , G. H. ., Carrillo Baldeón , M. D. ., & Cevallos Vizuete , M. G. . (2022). Metodologías activas de enseñanza-aprendizaje para propiciar la innovación en la educación superior. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 4(3), 73–87. <https://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/135>
- Polo Escobar, B., Ramírez Carhautocto, G., Castañeda Sánchez, W., Hinojosa Salazar, C., Chávez Santos, R. (2022). Sistemas aplicados a las metodologías activas como estrategia de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 51, 142-156.
- Romani, N.R. (2024). Propuesta metodológica para el aprendizaje activo en los estudiantes de la carrera de ingeniería informática de una universidad privada de Lima. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola.
- Serrano Guzmán, M. F., & Pérez Ruiz, D. D. (2022). Aprendizaje basado en investigación: estudio de caso de Proyecto Dirigido en ingeniería civil. *Revista Educación En Ingeniería*, 17(34), 1–7. <https://doi.org/10.26507/rei.v17n34.1220>
- Soria-Barreto, K. L., & Cleveland-Slimming, M. R. (2020). Percepción de los estudiantes de primer año de ingeniería comercial sobre las competencias de pensamiento crítico y trabajo en equipo. *Formación universitaria*, 13(1), 103-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100103>
- Sukack , V., Pereira, A., Ellinger, D., & Carlos, V. (2022). Towards active evidence-based learning in engineering education: A systematic literature review of PBL, PjBL, and CBL. *Sustainability*, 14(21).
- Toledo-Ojeda, C. J., Monsalves-Conejeros, P., & Catalán-Cueto, J. P. (2023). Estrategias docentes para implementar metodologías activas participativas en la formación para carreras técnicas. *Revista Ciencia & Sociedad*, 3(1), 56–67. <https://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/64>
- Villalobos-López, J. A. (2022). Metodologías Activas de Aprendizaje y la Ética Educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 47-58. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.316>
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442022000100172&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172&lng=es&tlng=es)

En la Revista solo se aceptarán artículos científicos inéditos con el formato IMRyD. Las contribuciones enviadas no que no pueden haberse sometido de manera simultánea a otras publicaciones periódicas. El idioma de publicación será el español; aunque se aceptarán artículos en inglés y portugués.

Los tipos de contribuciones que aceptará son: artículos científicos resultados de investigaciones, ensayos, reseñas y revisiones bibliográficas.

Las contribuciones deben escribirse en Microsoft Office Word (“.doc” o “.docx”), empleando letra Arial, 12 puntos, interlineado sencillo. La hoja tendrá las dimensiones 21,59 cm x 27,94 cm (formato carta). Los márgenes superior e inferior serán a 2,5 cm y se dejará 2 cm para el derecho e izquierdo.

### Estructura de los manuscritos

Los artículos enviados a la revista tendrán la siguiente estructura:

- Extensión entre 15 y 20 páginas.
- Título en español e inglés (15 palabras como máximo).
- Nombre (completo) y apellidos de cada uno de los autores. Se sugiere a los autores que en el nombre científico se eliminen los caracteres especiales del español y otras lenguas (tildes, ñ, ç...) para estandarizarlo conforme a los parámetros de la lengua franca (inglés) y ser indexados correctamente en las bases de datos internacionales. En caso que los autores cuenten con dos apellidos deben unirse por medio de un guión.
- Correo electrónico, identificador ORCID e Institución principal. Los autores que carezcan de ORCID deben registrarse en <https://orcid.org/register>
- Resumen en español y en inglés (no excederá las 250 palabras) y palabras clave (de tres a diez en español e inglés).
- Introducción; Materiales y métodos; Resultados y discusión (para artículos de investigación). El resto de las contribuciones tendrá en vez de estos dos apartados anteriores: Metodología, Desarrollo. Todos los artículos contarán con: Conclusiones, nunca numeradas; y Referencias bibliográficas. Los Anexos, si los tiene, se incluirán al final del documento.

### Otros aspectos formales

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

### Citas y Referencias bibliográficas

Las citas y referencias bibliográficas se ajustarán al estilo de la Asociación Americana de Psicología (APA), 7ma edición, 2019. Para la confección del artículo es preciso utilizar como mínimo 25 fuentes que se encuentren en el rango de los últimos cinco a diez años. Se deben emplear, preferentemente, las que provengan de revistas científicas indexadas en Scopus y Scielo.



UNIVERSIDAD DEL  
GOLFO DE  
CALIFORNIA

EVOLUCIONAR PARA TRANSFORMAR

[WWW.UGC.MX](http://WWW.UGC.MX)