

ISSN: 1990-8644

Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

Volumen 15 • Número 70 • Octubre-Diciembre • 2019

*“Gestión, Innovación
& Publicación”*

<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

EDITORIAL



UNIVERSO
S U R

CITMA



CERTIFICADO



Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1990-8844
RNPB: 2081

CONSEJO EDITORIAL

Director (a)

MSc. Eugenia Carmen Mora Quintana, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Editor (a)

Lic. Regla Dolores Quesada Cabrera, Universidad de Cienfuegos

Jefe de Edición

Dr. C. Jorge Luis León González, Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos, Cuba

Junta editorial

Dra. C. Dunia García Lorenzo, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. José Carlos Pérez González, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. José Caridad González Cano, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dra. C. Barbarita Montero Padrón, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dra. C. Aracelys María Rivera Oliveros, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Denis Fernández Álvarez, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey, Universidad de Cienfuegos, Cuba

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

Editores asociados

Dra. C. Nereyda Moya Padilla, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dra. C. Marianela Morales Calatayud, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Octaviano Rodríguez Rabelo, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Dra. C. Coralía Juana Pérez Maya, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Dra. C. María Caridad Pérez Padrón, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Tiburcio Moreno Olivos, Universidad Autónoma Metropolitana, México

Dra. C. María Elena Rodríguez del Rey, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Raidell Avello Martínez, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Hugo Freddy Torres Maya, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Telmo Viteri Briones, Universidad de Guayaquil, Ecuador

Dr. C. Eloy Arteaga Valdés, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dra. C. Lourdes María Martínez Casanova, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Eduardo López Bastida, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dra. C. Ángela Sarría Stuart, Universidad de Cienfuegos, Cuba

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

Dra. C. Miriam Iglesias León, Universidad de Cienfuegos, Cuba

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

Dra. Cs. Fátima Addine Fernández, Ministerio de Educación, Cuba

Dr. Cs. Gilberto García Batista, Asociación de Pedagogos de Cuba, Cuba

Producción editorial

Correctores (as) de estilos

MSc. Alicia Martínez León, Universidad de Cienfuegos, Cuba

MSc. Dolores Pérez Dueñas, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Diseñador (a)

MSc. Liéter Elena Lamí Rodríguez del Rey, Universidad de Cienfuegos, Cuba

DI. Yunisley Bruno Díaz, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Traducción y redacción en Inglés

MSc. Miladys Álvarez Migueles, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Soporte Informático

MSc. Miriam Serralvo Calá, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Tec. Ana Ibys Torres Blanco, Universidad de Cienfuegos, Cuba

CONTENIDOS

00 _ EDITORIAL	7
Eugenia del Carmen Mora Quintana	
01 _ POTENCIALIDADES DE LA RECREACIÓN FÍSICA PARA LA FORMACIÓN DE CULTURA AMBIENTAL MEDIANTE PROYECTOS COMUNITARIOS	8
Yovanny Enrique Melián, Aliuska Suárez Calderón	
02 _ SATISFACCIÓN LABORAL Y COMPROMISO INSTITUCIONAL EN DOCENTES UNIVERSITARIOS PERUANOS	15
Aleixandre Brian Duche Pérez, Olger Albino Gutiérrez Aguilar, Fanny Miyahira Paredes Quispe	
03 _ EL CASO DE LOS GOBIERNOS AUTÓNOMOS DESCENTRALIZADOS DEL ECUADOR	25
Hugo Jesús Juan Vélez Pincay, Luis Ernesto Paz Enrique, Eduardo Alejandro Hernández Alfonso	
04 _ LA NARRATIVA COMO ESTRATEGIA TERAPÉUTICA Y FORTALECIMIENTO DE LA CIUDADANÍA EN EL TRATAMIENTO DE PERSONAS CON VIH-SIDA	31
Flor María Morantes Valencia, Mariana Ariza Rodríguez, Cristian García Villalba	
05 _ INVESTIGATING THE CONCEPT OF THE OVER-SOUL IN THE WORKS OF EMERSON AND RUMI	37
Jale Erfani Namin, Hossein Novin, Ali Arian, Asgar Salah	
06 _ RELACIÓN PEDAGÓGICA TUTOR-ALUMNO: FACTOR CLAVE PARA PROMOVER LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS	48
Rosa Gonzáles Llontop, Carlos Alberto Otero Gonzáles	
07 _ EL TRABAJO POLÍTICO IDEOLÓGICO DESDE LA ESTRATEGIA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	53
Sayly de la C Rodríguez Santana, Yunaysis Lorenzo Fernández, Francisco Cruz Cabrera	
08 _ ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN FUNCIÓN DE UNA VIDA SALUDABLE EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL	63
Elba Dolores Lucio Chávez, Mónica Noemí Lucio Chávez, Jorge Alberto Villafuerte Menéndez	
09 _ LA OBRA DE VIGOTSKY COMO SUSTENTO TEÓRICO DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	67
Francisco Cruz Cabrera, Yunaysis Lorenzo Fernández, Ángel de Jesús Hernández Pina	
10 _ EL JUEGO Y SU CONCEPCIÓN RENOVADORA E INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN INICIAL	74
Yaquelín Alfonso Moreira, Raquel Dayana Olaya Mayor	
11 _ PERCEPCIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA	81
Lourdes Lucila Céspedes Aguirre	
12 _ ISLAMIC JURISPRUDENCE: RIGHT OR DUTY?	90
Mohammad Reza Komeili Fard, Ehsan Aliakbari Babookani	
13 _ PRESENCIA DE FLORA EXÓTICA EN EL SITIO RAMSAR ECOSISTEMA ARROYO VERDE SIERRA DE ÁLAMOS RÍO CUCHUJAQUI, SONORA MÉXICO	95
Guilebaldo Lavandera Barreras, María Elvira Gil León, Héctor Tecumshé Mojica, Zárate, Rosa Angélica Arvizu Valencia	
14 _ EL GEOGEBRA: UNA HERRAMIENTA TECNOLÓGICA PARA APRENDER MATEMÁTICA EN LA SECUNDARIA BÁSICA HACIENDO MATEMÁTICA	102
Eloy Arteaga Valdés, Juan Felipe Medina Mendieta, Jorge Luis del Sol Martínez	
15 _ REFLEXIONES SOBRE LA FILOSOFÍA DE LA TECNOLOGÍA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS	109
Floralba del Rocío Aguilar Gordón, Alexandra Patricia Chamba Zarango	
16 _ LA CUESTIÓN AMBIENTAL EN LA CONTEMPORANEIDAD Y SU NEXO CON LA EDUCACIÓN	120
Francia Emérita Martínez Conde, Luis Rafael Sánchez Arce	

17 _ TRABAJO COLABORATIVO Y RENDIMIENTO LABORAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAÑETE	129
Dulio Oseda Gago, Nancy Aida Carruitero Ávila, Yrene Cecilia Uribe Hernández	
18 _ PRESENTATION OF EFFECTIVE KNOWLEDGE MANAGEMENT MODEL WITH HUMAN RESOURCE EFFICIENCY APPROACH	136
Javad Moghtader Kargaran, Reza Khodaei Mahmudi	
19 _ CONTRIBUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA AL DESARROLLO SOSTENIBLE DE LAS UNIVERSIDADES	141
Lidia Mercedes Lara Díaz, Coralía Juana Pérez Maya, María Caridad Pérez Padrón	
20 _ UN CASO DE ESTUDIO SOBRE HÁBITOS Y PRÁCTICAS CULTURALES EN TRES UNIVERSIDADES ECUATORIANAS	148
José Manuel Castellano Gil, Efsthios Stefos, Mariana Sánchez, Kamila Torres Orellana, Danilo Isaac Reiban Garnica, Eudaldo Enrique Espinoza Freire	
21 _ RESEÑA DEL LIBRO: MI PRIMER AÑO COMO DOCENTE DE TODD, MADELINE, KATHERINE WHITAKER, 2018.....	158
Brenda Hurtado Vega, Javier Moreno Tapia	
22 _ CALIDAD TOTAL EN EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	163
Fernando Fonseca Camargo	
23 _ LOS PROYECTOS AMBIENTALES ESCOLARES Y SU ARTICULACIÓN CON LAS TIC	168
Emilise Yenith Alarcón Avella, Shirley Andrea Ovalle Barreto, Blellen Yaned Velandia Torres	
24 _ AMITY, FROM THE TERM OF QURANIC TO THE EXPRESSION OF MYSTIC, IN THE INTERPRETATION RELATED TO IMAM JAFAR AL-SADIQ	175
Shokrallah Pouralkhas, Farshid Bagheri	
25 _ FELICIDAD Y COMPORTAMIENTO PROSOCIAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA	183
Lourdes Basilia Pareja Pérez, Enrique Alejandro Barbachán Ruales, Flor de María Sánchez Aguirre	
26 _ FUNDAMENTOS DEL ESTUDIO DE LA HISTORIA LOCAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU IMPORTANCIA PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA	193
María Gabriela Calvas Ojeda, Eudaldo Enrique Espinoza Freire, Lázara Herrera Martínez	
27 _ FAMILIA Y MAESTROS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA. UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	203
Heriberto Enrique Luna Alvarez, Carmita Yisela Ramírez Calixto, Mary América Arteaga Rolando	
28 _ CARACTERIZACIÓN DEL CURRÍCULO EN EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA EN EDUCACIÓN BÁSICA	209
Verónica Jacqueline Guamán Gómez, Eudaldo Enrique Espinoza Freire, Lázara Herrera Martínez, Esperanza Herrera Ochoa	
29 _ BILINGÜISMO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA	219
Ermes Ysidro Rivera Mandarache, Luis Lucio Rojas Tello, Giovanna Lourdes Cuneo Álvarez	
30 _ EXPERIMENTOS MATEMÁTICOS PARA ENSEÑAR LAS MAGNITUDES EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	226
Andel Pérez González, Soribel Martínez Pinto, Martha Beatriz Valdés Rojas	
31 _ EFECTIVIDAD DEL PROGRAMA ELIGIENDO MI LONCHERA SALUDABLE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL LAURITA VICUÑA, 2019	236
Juvita Dina Soto Hilario, Enit Ida Villar Carbajal, Lester Froilan Salinas Ordoñez	
32 _ CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN SOBRE EL IMPACTO DE LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	242
Jorge Eduardo Martínez Iñiguez, Sergio Tobón	
33 _ LAS TIC EN EL DESARROLLO DE CLASE INVERSA: EXPERIENCIA UNIDAD EDUCATIVA FISCAL SAN FRANCISCO DE QUITO	248
Marcela Liliana Herrera Mueses, Joffre Isaac Perugachi Mediavilla, Paúl Francisco Baldeón Egas	

34 _ SEMIOTICS OF NOOHE JADIDAND MOJEZEH BY SHAFIEI KADKANI	258
Zahra Azimi, Ebrahim Ranjbar, Khodabakhsh Asadollahi, Ramin Moharami	
35 _ VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA CARACTERIZAR EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS	267
Agustín Alfredo Torres Rodríguez, Luisa Mabel Morales Maure, Maritza Librada Cáceres Mesa, Marcos Campos Nava	
36 _ METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL	274
Manuel Fernando Zhiminaycela Cuenca, Palmer Stalin Delgado Echeverría, Armando Rogelio Durán Ocampo	
37 _ CARTILLA ILUSTRATIVA EN CONOCIMIENTO Y PRAXIS DEL AUTOEXAMEN DE MAMA, HUÁNUCO – PERÚ, 2018	284
Nancy Veramendi Villavicencios, Clorinda Natividad Barrionuevo Torres, Ewer Portocarrero Merino	
38 _ APRENDIZAJE SEMI-SUPERVISADO PARA DESCUBRIR LA ESCALA DE TIEMPO PROMEDIO DE GRADUACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	291
Jorge Guanin-Fajardo, Jorge Casillas, Washington Chiriboga-Casanova	
39 _ LA TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU INTEGRACIÓN EN LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	300
Patricia del Pilar Sánchez Cabezas, Heriberto Enrique Luna Alvarez, María Magdalena López Rodríguez del Rey	
40 _ PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ECOLOGÍA DE POBLACIONES BAJO UN ENFOQUE PRAXEOLÓGICO DE EDUCACIÓN	306
Jenifer Paola Garza Puentes, José Efraín Daza Acosta, Juan Gabriel Castañeda	
41 _ DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	312
Consuelo Nora Casimiro Urcos, Walther Hernán Casimiro Urcos, Javier Francisco Casimiro Urcos	
42 _ ACCIONES METODOLÓGICAS Y EDUCATIVAS PARA ESTIMULAR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ACTITUDES PROTAGÓNICAS Y DE LIDERAZGO	320
Yanelis de la Caridad Hernández Álvarez, Aurelia Massip Acosta, Isis Neisy Ramos Acevedo	
43 _ IMPLEMENTACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA CARRERA EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DEL ECUADOR	330
Ignacio García Álvarez, Raisa Emilia Bernal Cerza, Azucena Monserrate Macías Merizalde, José Ángel Espinosa Ramírez, Ramón Arteaga Delgado	
44 _ INVESTIGACIÓN COMO PROCESO INTERSUBJETIVO ANTE EL APREHENDICIDIO DEL CONOCIMIENTO CRÍTICO ...	336
Luis Humberto Bejar, Fredy David Quispe Chambi	
45 _ LA SOCIOLINGÜÍSTICA Y EL MÉTODO ECLÉCTICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	344
Martha Lucía Giraldo Triana, Idalberto Amado Pérez López	
46 _ ENFOQUES PARA LA FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	354
Francisco Alejandro Amaquema Marquez, Juan Antonio Vera Zapata, Ingrid Yolanda Zumba Vera	
47 _ ACTIVIDADES DIDÁCTICAS QUE PROPICIAN LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS PARA SU APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA COTIDIANA	361
Isidro Cornell Pereira	
48 _ TEATRO DE TÍTERES COMO ESTRATEGIA PARA POTENCIAR LA ATENCIÓN DE NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA ISABEL HERRERA DE VELÁZQUEZ	370
Rosa Alexandra Mármol Maridueña	
49 _ LUDITIC MATEMÁTICO: UN PROYECTO PARA ENSEÑAR Y APRENDER EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN COLOMBIA	376
Carlos Alberto Páramo Rengifo	
50 _ LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA Y LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA: UNA RELACIÓN NECESARIA COMO PROPUESTA ACADÉMICA EN EL CURRÍCULO	384
Walter Spencer Viveros Viveros	

51_ EL USO DE LAS TÉCNICAS DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES COGNITIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 5 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIA	392
Xiomara Paola Liberio Ambuisaca	
52_ RESPONSIBILITY AND LIABILITIES IN CONSEQUENCE OF HARM IN PRIVATE INTERNATIONAL LAW	398
Natalia E. Kovalenko, Kseniya E. Kovalenko, Jorge Luis León González	
53_ LA REAFIRMACIÓN PROFESIÓN PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE NIVEL MEDIO SUPERIOR	404
Yoisniel Rodríguez Delgado	
54_ LEGAL SIGNS OF AN ADMINISTRATIVE OFFENSE UNDER THE LAWS OF THE RUSSIAN FEDERATION	409
Kseniya E. Kovalenko, Natalia E. Kovalenko, Jorge Luis León González	
55_ APRENDIZAJES SOCIALES EN GRUPOS DE MAESTROS EN FORMACIÓN	415
Grisell Regla Pérez-Galdós Capote, María Magdalena López Rodríguez del Rey	
56_ HABILIDADES TRANSVERSALES, DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL EN LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA HABILITIC	421
Dana Ibed Baquero Galvis, Santiago Felipe Cárdenas García	
57_ FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL PERÚ	429
Fidel Ramos Ticlla, Maura Natalia Alfaro Saavedra, Mitsi Marleni Quiñones Flores	
58_ LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. UNA MIRADA AXIOLÓGICO- CULTURAL DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA NO VIOLENCIA	435
Regina Venet Muñoz	
59_ REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD PERUANA	444
Valia Venegas Mejía, José Esquivel Grados, Osbaldo Turpo-Gebera	
60_ MÉTODOS Y TÉCNICAS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. ALGUNAS PRECISIONES NECESARIAS	455
Narcisca Dolores Piza Burgos, Francisco Alejandro Amaquema Marquez, Gina Esmeralda Beltrán Baquerizo	
61_ SALUD MENTAL Y DETERIORO COGNITIVO EN ADULTOS MAYORES DEL MUNICIPIO DE GIRARDOT COLOMBIA	460
Sandra Paola Grimaldo Salazar, Luis Fernando Mancera Ortiz	
62_ RETOS EN LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO: APRENDIZAJE COMPLEJO Y MEDIACIÓN TECNO-PEDAGÓGICA	465
Rosamary Selene Lara Villanueva	
63_ ACERCAMIENTO A LOS ESTUDIOS SOBRE LAS FAMILIAS RELIGIOSAS EN LA CIUDAD DE CIENFUEGOS	475
Salvador David Soler Machán, Olga Lidia Suárez del Villar López, Regla Dolores Quesada Cabrera	

NORMAS

EDITORIAL

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana¹

E-mail: ecmora@ucf.edu.cu

¹Directora de la revista. Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Estimados lectores:

Recientemente la Revista Conrado se vio distinguida por la noticia dada en la revista *española Comunica*, la cual plantea que la revista "Conrado" de nuestra Editorial Universo Sur, es la revista de Educación de más ranking en [#Cuba](#). Los datos han sido calculados según las citas que reciben los artículos en la Web of Science Core Collection. El cálculo de datos se realizó en julio de 2019.

Fue arduo el camino recorrido en estos 15 años; de trabajo muy profesional, decoroso, y consciente, acompañados por un equipo editorial, de corrección diseño, programación, consejo editorial, revisores y dirección excelente y consagrado. En los primeros años con un grupo de profesores y profesionales de la informática desde la Universidad Pedagógica "Conrado Benítez García" que creyeron siempre que este proyecto si era posible; ya en el 2014 desde la Editorial Universo Sur en la Universidad "Carlos Rafael Rodríguez".

La excelencia de las publicaciones que dignamente nuestros científicos investigadores, profesores y otros profesionales competentes escribieron para nuestra revista también son parte de tan meritorio reconocimiento. A todas **GRACIAS** esperamos continuar contando con ustedes para cultivar nuevos éxitos.

Atentamente

Directora de la Revista

01

POTENCIALIDADES DE LA RECREACIÓN FÍSICA PARA LA FORMACIÓN DE CULTURA AMBIENTAL MEDIANTE PROYECTOS COMUNITARIOS

POTENTIALITIES OF THE PHYSICAL RECREATION FOR THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE BY MEANS OF COMMUNITY PROJECTS

Yovanny Enrique Melián¹

E-mail: yenrique@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5343-6551>

Aliuska Suárez Calderón¹

E-mail: asuarezc@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9676-9276>

¹Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Enrique Melián, Y., & Suárez Calderón, A. (2019). Potencialidades de la recreación física para la formación de cultura ambiental mediante proyectos comunitarios. *Revista Conrado*, 15(70), 8-14. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La investigación titulada potencialidades de la Recreación Física para la formación de cultura ambiental mediante Proyectos Comunitarios, tiene como objetivo determinar el nivel de ejecución de la cultura ambiental en los proyectos comunitarios de recreación física, como parte de las acciones concebidas en la Estrategia Integrada de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente del Instituto Nacional de Deporte educación Física y Recreación. Para realizar el análisis se opta por un estudio descriptivo, donde se utilizaron varios métodos del nivel teórico (analítico-sintético, histórico-lógico), así como del nivel empírico (revisión de documentos oficiales y la encuesta), los cuales permitieron realizar un diagnóstico de la cultura ambiental mediante los proyectos comunitarios de Recreación Física; se obtuvieron como principales resultados que el nivel de cultura ambiental de los profesores es de nivel medio y no reconocen las acciones para realizar cultura ambiental en su práctica laboral, según las potencialidades existentes.

Palabras clave:

Recreación Física, cultura ambiental, proyectos comunitarios.

ABSTRACT

The investigation titled potentialities of the Physical Recreation for the formation of environmental culture by means of Community Projects, has as objective to determine the level of execution of the environmental culture in the community projects of physical recreation, like part of the actions conceived in the Integrated Strategy of Science Technology and environment of the National Institute of Sport Physical Education and Recreation. To carry out the analysis it is opted by a descriptive study, where several methods of the theoretical level were used (analytic-synthetic, historical-logical), as well as of the empiric level (revision of official documents and the survey), which allowed to carry out a diagnosis of the environmental culture by means of the community projects of Physical Recreation; there were obtained as main results that the level of the professors' environmental culture is at medium level and they don't recognize the actions to carry out environmental culture in their labor practice, according to the existent potentialities.

Keywords:

Physical recreation, environmental culture, community projects.

INTRODUCCIÓN

La Cultura Física constituye un dominio del conocimiento que estudia, a partir de las diferentes áreas disciplinares, las diversas manifestaciones y dimensiones de la persona en torno al cuerpo, la cultura y el movimiento.

El mundo conceptual de la Cultura Física está nutrido y permanentemente retroalimentado desde diversos campos del conocimiento, los cuales, a su vez, están íntimamente relacionados con las bases epistemológicas de los pilares del cuerpo, cultura y movimiento. Estas áreas disciplinares no deben asumirse generando explicaciones fragmentadas de la realidad, ni ser analizadas y conducidas según interpretaciones parceladas de dicha realidad, sino como los nuevos enfoques de la ciencia contemporánea, que buscan la integración de las ciencias sociales y humanas con las ciencias de la naturaleza, para dar respuesta a los inconvenientes de los limitados análisis reduccionistas del enfoque analítico-parcelario.

Esto se refuerza cuando se analizan las exigencias para contribuir al desarrollo sostenible que es la meta a alcanzar de las sociedades modernas, exigencias que no son sólo biológicas o técnicas, sino también sociales, económicas y políticas, y que ilustran las necesidades para crear una sociedad sustentable. Resulta inconcebible estimular los cambios necesarios en este sentido sin apoyar los cambios similares en todas las demás áreas interrelacionadas de la sociedad incluyendo los procesos de actividades físicas en las comunidades. La última exigencia de una actividad física desde lo sostenible es un ser humano evolucionado, consciente y en desarrollo, cuya actitud hacia la naturaleza sea de uso, cuidado y conservación.

La Recreación Física constituye una de las esferas de actuación de la Cultura Física que ha adquirido un reconocimiento y una importancia actual en la vida del hombre de hoy, en la cual resultaría bueno ensayar un camino para llegar a los mejores resultados en la tarea de hacer llegar sus beneficios a todos los seres humanos, independientemente de sus antecedentes históricos, sociales, económicos, educativos, artísticos y tecnológicos, más cuando una de las funciones de la Recreación Física es el ocio que complementa en grado significativo las funciones de reposición de las energías gastadas en el proceso productivo.

En esta reposición de energías de dicha función de la recreación no se puede hacer referencia sólo a la producción física del hombre, sino también a su reproducción técnica, y constituye un elemento significativo tener presente la correspondencia que tiene la misma con el grado de desarrollo de las fuerzas productivas, el cual está

mediado por lo que en la actualidad interviene en todos los procesos que están interactuando con la sociedad y en la sociedad: el desarrollo científico tecnológico.

La idea de ocio ha cambiado mucho a través de los tiempos, tanto en un sentido cuantitativo como cualitativo, de manera que ya se habla de la civilización del ocio, en la cual comienza a tener su protagonismo la unión del medio ambiente y el deporte, en tal medida, que esta unidad terminológica aparece en el Diccionario de Ciencias del Deporte que define la ecología deportiva como la implantación óptima de instalaciones deportivas, de juego y de ocio en el ecosistema local, y como el estudio de las relaciones recíprocas entre el participante sistemático y los factores ambientales naturales y antropogénicos.

Esto responde a la tendencia del mundo actual, en la que es aceptado que la perspectiva ambientalista debe incorporarse como elemento consustancial al diseño de las políticas económicas y sociales, y las estrategias de desarrollo a escala nacional, regional y local, dada la complejidad y la diversidad de esferas en que los problemas ambientales ejercen su influencia.

La introducción de la perspectiva ambientalista ha estado en la vanguardia del Instituto Nacional de Deporte y Recreación, evidenciándose en la elaboración e implementación de una estrategia ambiental compatible con los propósitos del Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente. A partir del año 2002 se firman los planes de acción de implantación de acuerdos de colaboración entre la Dirección Provincial del Instituto Nacional de Deporte Educación Física y Recreación y la Unidad de Gestión de Medio Ambiente de la Delegación Provincial del Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente, lo cual comprende grandes esfuerzos por compatibilizar la gestión del Instituto Nacional de Deporte Educación Física y Recreación con la protección del Medio Ambiente.

En este sentido, existen numerosas investigaciones donde se trata sobre el tema Medio Ambiente-Deporte (Velázquez, 2001), la formación ambiental de entrenadores, (Negrín, 2001; Carrión, 2003) metodologías para el tratamiento de la dimensión ambiental en áreas donde se emprenden actividades relacionadas con la Cultura Física (Negrín, 2001, 2007), son del criterio que no se han encontrado referencias concretas sobre la recreación física en su concepción y su relación con el tema, sólo en los casos que comprenden el contacto con recursos naturales se han reconocido potencialidades como formas de enseñanza para crear actitudes positivas ante los ecosistemas, por las vías formales de educación (Rebollo, 2002): desde las potencialidades de la Educación Física para la formación de un mejor ciudadano (Castillo, 2003;

Alonso, 2005) el desarrollo de la educación ambiental en la esfera de la Educación Física y el Deporte (Santana, 2007) los Licenciados en Educación Física desde una perspectiva del desarrollo sostenible.

La Recreación Física constituye una de las ramas fundamentales de la Cultura Física, que es la realización de actividades de diversos tipos, que, ejecutada en un tiempo libre, van a tomar como marco de acción una instalación, el campo deportivo o simplemente, los recursos que ofrece la propia naturaleza para brindar al individuo la satisfacción de una necesidad de movimiento. Representa para el niño un medio a través del cual contribuye a su desarrollo físico, social e intelectual; para el joven la acción, la aventura, la independencia y para el adulto un elemento higiénico y de descanso activo (Pérez, 2007).

Continúan explicando que entre las funciones que cumple la recreación, además del ocio para la reposición de energías gastadas en el proceso productivo, se encuentra la función superior a través del tiempo libre denominada autodesarrollo, relacionada con la posibilidad personal que tiene cada individuo de crearse condiciones para la participación consciente, la formación de hábitos responsables de participación en la vida social a la vez que forma habilidades para la creación y el enfrentamiento de cualquier situación social.

Dentro de la amplia práctica que tiene la Cultura Física con la comunidad, con influencia sobre las diferentes edades, y con posibilidades de desarrollarse en diversos espacios donde se mueve el hombre, lo constituye la Recreación Física llevada a cabo por los proyectos comunitarios, como una forma de participación organizada, que responde a parámetros de organización y planificación consciente, y mediante la cual se logra dar cumplimiento a los objetivos que la enmarcan.

La Recreación Física, dirigida de esta forma, se traza objetivos donde subyace su función educativa, lo cual puede contribuir, a través de la socialización del conocimiento científico mediante juegos y otras actividades, a la formación de cultura ambiental en edades tempranas compatible con las necesidades del mundo actual, haciendo uso de la educación ambiental.

Atendiendo a esto, y en correspondencia con los objetivos de la estrategia integrada de ciencia, tecnología y medio ambiente del Instituto Nacional de Deporte Educación Física y Recreación, se pretende dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cómo se comporta la materialización de la educación ambiental concebida en la estrategia del Instituto Nacional de Deporte Educación Física y Recreación, a través de los proyectos comunitarios de Recreación Física?

DESARROLLO

La recreación física se lleva a cabo por los proyectos comunitarios, como una forma de participación organizada, que responde a parámetros de organización y planificación consciente, y mediante la cual se logra dar cumplimiento a los objetivos que la enmarcan. La Recreación Física, dirigida de esta forma, se traza objetivos donde subyace su función educativa, lo cual puede contribuir, a través de la socialización del conocimiento científico mediante juegos y otras actividades, a la formación de cultura ambiental en edades tempranas compatible con las necesidades del mundo actual, haciendo uso de la educación ambiental.

Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta que, en todos los objetivos de la Recreación Física, subyace la función educativa de esta rama de la Cultura física, se puede decir que, en el caso de la forma organizada, constituye un instrumento eficaz para desarrollar programas de Educación Ambiental que tributen a la formación de una cultura ambiental (Pérez, 2007).

Según la Ley 81 del Medio Ambiente define, en su primer capítulo, la Educación Ambiental como un proceso continuo y permanente que constituye una dimensión de la educación integral de todos los ciudadanos, orientada a que en la adquisición de conocimientos, desarrollos de hábitos, habilidades, capacidades, actitudes y en la formación de valores, se armonicen las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, para propiciar la orientación de los procesos económicos, sociales y culturales hacia el desarrollo sostenible.

En Cuba en el año 1997, en la Estrategia Nacional de Educación Ambiental, fueron definidos sus principios y características, de ello se asume que la Educación Ambiental deberá ayudar a los individuos a (Cuba. Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente, 1997):

- Comprender que, para el hombre y su medio ambiente, cualquier daño causado a su entorno tendrá consecuencias indirectas para él.
- Adquirir un conocimiento básico para darle solución a los problemas ambientales.
- Sopesar las responsabilidades individuales y colectivas que deberán ser asimiladas para resolver los problemas mediante la mutua colaboración.
- Crear todos los instrumentos de análisis, reflexión y acción para que los daños sufridos por el medio ambiente puedan ser comprendidos, evitados y corregidos.

Según las debilidades que se contemplan en el diagnóstico realizado por la Estrategia Integrada de Ciencia

Tecnología y Medio Ambiente del Instituto Nacional de Deporte educación Física y Recreación, dentro de los factores críticos que se consideran está la insuficiente acción directa del trabajo de educación ambiental en los diferentes subsistemas del organismo, y en correspondencia a la caracterización realizada del organismo se establecen dentro de las políticas a llevar a cabo la prevalencia del enfoque de la dimensión ambiental en la formación cultural de los actores del Instituto Nacional de Deporte educación Física y Recreación en el territorio, y la prioridad para el incremento del nivel científico en los profesionales del Deporte, la Cultura Física y la recreación.

Así mismo, dentro de las acciones de la estrategia se encuentran: Desarrollar y perfeccionar en estrecha coordinación con el Ministerio Ciencia Tecnología y Medio Ambiente en todos los niveles y territorios, a partir de la Estrategia de Medio Ambiente aprobada por el Instituto Nacional de Deporte Educación Física y Recreación; las bases conceptuales, organizativas, metodológicas y normativas necesarias para impulsar las tareas del medio ambiente en el Instituto, e incorporar e incrementar al Programa de Atención a la Comunidad, Plan Turquino y Deporte Participativo, tareas y actividades vinculadas a la protección del medio ambiente

El Programa de atención a la comunidad consta de varios proyectos comunitarios, dentro de los que se encuentran el de Recreación Física, cuyo objetivo general es incrementar las opciones y servicios de la Recreación en los centros educacionales, Consejos Populares y demás objetivos del territorio, con actividades recreativas y físicas destinadas a la sana ocupación del tiempo libre de la población, garantizando además el funcionamiento y control de las federaciones recreativas, así como los programas especiales con énfasis en las misiones del gobierno.

El estudio se realiza para diagnosticar el nivel de ejecución de la educación ambiental en los proyectos comunitarios de recreación física, como parte de las cuestiones que se conciben en la Estrategia Integrada del Instituto Nacional de Deporte Educación Física y Recreación, y según el análisis teórico realizado, lo cual constituye un fundamento necesario para cumplimentar este aspecto de la estrategia, y asegura un mejor cumplimiento de los objetivos de los proyectos recreativos, en tanto una recreación culta y segura es igual a calidad de vida.

Nivel de materialización de la educación ambiental en los proyectos comunitarios de Recreación Física

El nivel de ejecución de la educación ambiental en los proyectos comunitarios de Recreación Física puede estar influenciada por: en primer lugar las actividades relacionadas con la protección del medio ambiente que se

orientan dentro de los proyectos que responden al plan de acción de la estrategia integrada del Instituto Nacional de Deporte Educación Física y Recreación, y en segundo lugar porque los profesores pueden tener un nivel de educación ambiental tal que les permita definir una potencialidad en su quehacer laboral para realizar este tipo de actividades, partiendo de un reconocimiento de la recreación como práctica educativa, ya sean profesionales universitarios o no (se conoce la fortaleza en el caso de licenciados), en cuyos casos, aun cuando no se orienten actividades, está en su iniciativa poder llevarlas a cabo.

En los resultados de la encuesta se observa que al preguntarle a los integrantes de la muestra si conocen acerca de la Estrategia Ambiental del Instituto Nacional de Deporte Educación Física y Recreación, el 56% de los individuos de la muestra manifiestan tener conocimiento sobre la estrategia ambiental del Instituto Nacional de Deporte Educación Física y Recreación, y el 68 % realizan actividades que se orientan vinculadas con la protección del Medio Ambiente, generalmente relacionadas con el turismo deportivo, competencias de objetos volantes, excursionismo o recreación turística, entre otras como siembra de árboles y actitudes responsables al respecto, según referencias de los encuestados.

Los resultados de las encuestas revelan que el 60 % de los profesores de los proyectos comunitarios de recreación física del municipio de Cienfuegos tienen un nivel Medio de elaboración de las percepciones ambientales, el 28 % tienen un nivel Alto de elaboración de dichas percepciones, mientras que representan la menor cantidad los de nivel Bajo o Nulo, con un 12 %. El nivel de elaboración de las percepciones ambientales, que indica el nivel de educación ambiental, se encuentra influenciado por las percepciones que tributan a la tríada: Conocimiento- Sensibilidad- Disposición al Cambio.

Los profesores de alto nivel se distribuyen indistintamente en todas las escuelas comunitarias, y se corresponden con universitarios y técnicos medios, al igual que los de nivel medio, que constituyen la mayoría, y en los cuales se incluyen además los de instrucción preuniversitaria, sin embargo aquellos profesores que resultaron en el grupo de bajo nivel de elaboración de percepciones ambientales son universitarios y técnico medio, lo cual no resulta obvio de acuerdo a su nivel escolar, y las habilidades específicas que se esperan del profesional.

Al respecto, se analizaron las características de dichas percepciones para cada dimensión:

Conocimiento: Percepciones sobre el concepto de Medio Ambiente, sobre los problemas ambientales más importantes de la provincia, y de la comunidad donde laboran.

Para evaluar la concepción ambiental se toma a modo de patrón la definición asumida de manera oficial en la Ley 81 sobre el medio ambiente que define: Medio ambiente, sistema de elementos abióticos, bióticos y socioeconómicos con que interactúa el hombre, a la vez que se adapta al mismo, lo transforma y lo utiliza para satisfacer sus necesidades.

A este respecto, la mayoría de los profesores encuestados (el 84%) tienen una concepción restringida del Medio Ambiente, identificando como parte del concepto solamente a la naturaleza, el entorno. Excluyen las relaciones sociales, cuando en realidad la relación sociedad-naturaleza es la que determina lo ambiental, sin embargo, a pesar de esta insuficiencia, el 76% de los casos identifican los problemas ambientales realmente relevantes de la provincia (contaminación de las aguas, y deforestación) al igual que en el caso de los problemas de la comunidad donde trabajan, en los que la mayor parte de respuestas, apuntan a la identificación de problemas realmente importantes (contaminación industrial, micro-vertederos, falta de educación), con un 52%. Sólo identifican en la comunidad problemas reales pero que no son los más importantes la menor cantidad de individuos (12%), y con una representación del 36% los que no identifican ninguno.

Como es de esperar, los individuos que tienen una concepción amplia, que identifican problemas relevantes en provincia y comunidad donde trabajan se distribuyen entre los que resultaron con alto y medio nivel de educación ambiental, mientras que los de bajo nivel coinciden con los que no pueden ofrecer una definición sobre medio ambiente, y no identifican problemas o lo hacen erróneamente.

Sensibilidad: Incluye las percepciones de la dimensión conocimiento, más las percepciones sobre los responsables de los problemas ambientales y los más preocupados por los mismos.

Recorriendo desde las nociones sobre medio ambiente hacia la instalación de esta problemática en las preocupaciones de los profesores como elemento que denota sensibilidad, se pudo apreciar que la mayoría de los profesores se encuentran sensibilizados al mostrar conocimiento sobre la problemática ambiental de la provincia, y de la comunidad donde trabajan.

El 88% pudo identificar problemas de la provincia, y el 64% problemas de la comunidad donde ejercen su trabajo, sin embargo, existen individuos no sensibilizados que no muestran tener conocimiento, coincidiendo con los de bajo nivel de educación ambiental. En cuanto a quién o quiénes los profesores identifican como generadores de

los efectos nocivos sobre el medio ambiente, para con ello develar si existe o no una conciencia de auto responsabilidad, la distribución de sujetos es que la mayor parte (72%) manifiestan conciencia de autorresponsabilidad, o sea, son capaces de percibirse a ellos mismos, y a la comunidad en general como productores de daños ambientales, este no es el caso del resto en el cual el 16% indican cierta tendencia a culpabilizar a otros, o no identifican responsables (12%).

En el caso de la preocupación por los problemas ambientales, permite un acercamiento a conocer las percepciones de autorresponsabilidad y sensibilidad, desde la óptica de si los sujetos se incluyen a sí mismos dentro de los que muestran preocupación por la problemática ambiental. En este caso no se incluye este indicador para que tribute al esquema de los tres grupos de elaboración de percepciones ambientales, pues puede introducir conclusiones falsas en tanto es difícil evaluar las respuestas que representan una percepción más avanzada.

No obstante, cuando se analizan los datos del comportamiento diferenciado de este indicador se aprecia que un 76% de los profesores perciben a la comunidad o la sociedad en su conjunto como el actor más preocupado, un 12% señalan actores externos como los más preocupados, mientras que el 12% restante no identifican actores preocupados.

Disposición al cambio: Percepciones sobre posibles acciones desde su actividad laboral para contribuir a la solución de los problemas ambientales.

Disposición a la acción que los profesores manifiesten en el sentido de identificar, aceptar y emprender modificaciones en aquellas conductas que resulten contrarias a una concepción de desarrollo sostenible en las labores profesionales, a partir de las actividades en las que se encuentran involucrados. Se registra un elevada proporción de los profesores, el 52%, que refieren acciones que parten de una actitud en el desempeño laboral que podrían modificar favorablemente la situación ambiental de las comunidades donde trabajan, pero estas acciones no involucran precisamente a las actividades potenciales de los proyectos de recreación física para con la comunidad, o sea que no reconocen en la recreación física como práctica social y educativa, una herramienta mediante la cual ellos puedan materializar acciones en este sentido.

Entre dichas acciones se citan: ayudar a combatir lo mal hecho, contribuir a la limpieza, cuidar las áreas, sembrar árboles y ser más responsables, entre otras. Esto se corresponde en gran medida con individuos de nivel medio de educación ambiental. El 36% sí reconocen acciones a través de los proyectos comunitarios que ellos ejecutan,

de los cuales la mayor parte corresponden a individuos de alto nivel de educación ambiental, y refieren acciones educativas integradas a juegos recreativos, turismo recreativo, conversatorios y talleres, muchos resaltando en las edades tempranas. La menor representación de la muestra, el 12%, piensan que desde su trabajo no hay nada que puedan hacer, correspondiéndose con individuos de bajo nivel de educación ambiental.

Esta capacidad de reconocer el papel tan importante que puede desempeñar la recreación física para la formación de cultura ambiental en la comunidad, no depende del nivel de instrucción de los profesores, pues a pesar de que aquellos que se ubican en el grupo 1 de esta dimensión pertenecen a universitarios y técnicos medios, en el grupo 3 perteneciente a los que no proponen ninguna acción, coincide la misma aparición del nivel de instrucción, aunque no la misma frecuencia.

Es válido destacar que la intención está salvada cuando se aprecia que los profesores con disposición al cambio, que involucran actividades de los proyectos de recreación, se distribuyen indistintamente entre las escuelas comunitarias seleccionadas, lo cual se convierte en una fortaleza para introducir esfuerzos para este fin.

En general la educación ambiental se pone en práctica a través de los proyectos comunitarios de recreación física muy por debajo de las potencialidades que ésta rama de la Cultura Física supone. Se aprecia que, si existe orientación de actividades, no se promocionan debidamente, y no constituye una línea de acciones precisas dentro de los proyectos, a pesar de constituir éstos vías de carácter interactivo de intervención comunitaria. Esto se constata en las respuestas en general de los encuestados, que tienden a ser simplistas, a veces incongruentes u orientadas hacia acciones muy específicas, sin llegar a hacer referencia a cuestiones relativas al tema que se aborda, en cuyo caso resultan muy escasas las respuestas de ese tipo.

Existe un discurso ambientalista en formación de los profesores de los proyectos de recreación física que formaron parte de la muestra, entendido como la presencia de elementos del concepto de medio ambiente, de la capacidad de identificar problemas ambientales relevantes, de proponer acciones de cambio, incluso desde la instancia laboral, y de una conciencia de autorresponsabilidad y auto-preocupación en la mayoría de las visiones cotidianas de estos individuos. Sin embargo, se confirma una extendida concepción estrecha del medio ambiente, y un porcentaje nada despreciable de individuos que mantienen desconocimiento, baja sensibilidad y disposición al cambio. Es válido destacar que aun cuando resulta

positivo que una buena parte incluye acciones de auto-transformación desde las instancias laborales, no es el caso de los que reconocen las potencialidades educativas desde el punto de vista profesional, que resultó ser la minoría. Este aspecto resultó clave para que los resultados tributaran a un mayor porcentaje de profesores con un nivel medio de educación ambiental.

CONCLUSIONES

La Recreación Física organizada, como práctica social y educativa, constituye una herramienta eficaz para la formación de cultura ambiental de la comunidad integrando la educación ambiental.

La educación ambiental en los proyectos comunitarios de recreación física se ejecuta muy por debajo de las potencialidades que esta rama de la cultura física admite.

El empleo de la educación ambiental no constituye una línea a desarrollar en los proyectos comunitarios de recreación física, a pesar de contribuir a una recreación culta y sana, y de concebirse en la Estrategia Integrada Instituto Nacional de Deporte Educación Física y Recreación.

El nivel de educación ambiental de la mayor parte de los profesores de los proyectos de recreación física (60%) resultó de nivel medio, debido a que, a pesar de tener altos niveles de percepción en el conocimiento y la sensibilidad, no reconocen del todo las acciones que pueden acometer en su práctica laboral, según las potencialidades existentes para realizar educación ambiental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, V. (2005). *La Formación del Licenciado en Educación Física desde la Perspectiva del Desarrollo Sostenible. La Formación del Ecociudadano*. EfDeportes. Revista Digital, 10(86). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd86/eco.htm>
- Carrión, E. (2003). *El Canotaje y la Educación Ambiental en el Tercer Ciclo de E. G. B. y el Polimodal*. EfDeportes. Revista Digital, 9(65). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd65/canotaje.htm>
- Castillo Machado, R., & Almaguer Alvarez, A. (2003). *Estrategia para la formación ambiental de los estudiantes de la carrera de Cultura Física*. EfDeportes. Revista Digital, 9(61). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd61/ambient.htm>
- Cuba. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. (1997). *Estrategia Ambiental Nacional*. La Habana: CITMA.

- Negrín, R. S. (2001). *Propuesta Educativa para el desarrollo de la educación ambiental en la esfera de la Educación Física y el Deporte en la provincia de Ciego de Ávila*. EfDeportes. Revista Digital, 7(36). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd36/amb.htm>
- Negrín, R. S. (2007). La importancia de un sistema de gestión ambiental en las instalaciones deportivas. EfDeportes. Revista Digital, 11(106). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd106/sistema-de-gestion-ambiental-en-las-instalaciones-deportivas.htm>
- Pérez, A. Y. (2007). *Recreación. Fundamentos Teóricos – Metodológicos*. México, D. F: Centro Histórico.
- Rebollo, S. F. (2002). *Problemática medioambiental y Práctica Deportiva*. EfDeportes. Revista Digital, 8(45). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd45/medioamb.htm>
- Santana, J. L. (2007). *Reflexiones acerca de un proyecto educativo para la Formación ambiental de los entrenadores deportivos*. EfDeportes. Revista Digital, 12(114). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd114/formacion-ambiental-de-los-entrenadores-deportivos.htm>
- Velázquez, C. (2001). *Educación Física para la paz. Una propuesta posible*. EfDeportes. Revista Digital, 7(36). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd36/paz.htm>

02

SATISFACCIÓN LABORAL Y COMPROMISO INSTITUCIONAL EN DOCENTES UNIVERSITARIOS PERUANOS

JOB SATISFACTION AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT OF UNIVERSITY TEACHERS IN PERUVIAN UNIVERSITIES

Aleixandre Brian Duche Pérez¹

E-mail: aduche@ucsm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9905-1489>

Olger Albino Gutiérrez Aguilar¹

E-mail: ogutierrez@ucsm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6657-7529>

Fanny Miyahira Paredes Quispe¹

E-mail: fparedesq@ucsm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2336-8716>

¹Universidad Católica de Santa María. Perú

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Duche Pérez, A. B., Gutiérrez Aguilar, O. A., & Paredes Quispe, F. M. (2019). Satisfacción laboral y compromiso institucional en docentes universitarios peruanos. *Revista Conrado*, 15(70), 15-24. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El estudio de las condiciones laborales en instituciones educativas ha adquirido reciente importancia y una alta prioridad como parte de los procesos de acreditación de la calidad educativa donde la gestión y la psicología organizacionales juegan un papel mediador entre el entorno laboral y el desarrollo institucional. El presente estudio tiene como objetivo central identificar el grado de satisfacción laboral y compromiso institucional en docentes universitarios de pregrado y determinar si existe correlación entre ambas variables. La investigación se caracteriza como cuantitativa, descriptiva-correlacional, no experimental y transversal; para la recolección de la información se utilizó la Escala Multidimensional de Satisfacción Laboral Docente (EMSLD) y un Instrumento para caracterizar el Clima Organizacional (CO). La confiabilidad de los instrumentos se analizó con el programa estadístico SPSS (versión 21.0) y se obtuvieron mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach un índice de confiabilidad para la satisfacción laboral de 0.89, y para el compromiso institucional de 0.91. Participaron en el estudio 180 docentes auxiliares contratados a tiempo parcial de 3 universidades (dos privadas y una pública) de la ciudad de Arequipa. Entre los resultados se destaca que, de acuerdo al tipo de forma jurídica y de gestión institucional, la satisfacción laboral y el compromiso institucional tienen una correlación positiva o negativa.

Palabras clave:

Satisfacción laboral, compromiso institucional, clima organizacional.

ABSTRACT

The study of working conditions in educational institutions has acquired recent importance and a high priority as part of the processes of accreditation of educational quality where management and organizational psychology play a mediating role between the work environment and institutional development. The main objective of this study is to identify the degree of job satisfaction and institutional commitment in under graduate university teachers and to determine if there is a correlation between both variables. The research is characterized as quantitative, descriptive-correlational, non-experimental and transversal; The Multidimensional Teacher Satisfaction Scale (EMSLD) and an Instrument to characterize the Organizational Environment (CO) were used to collect the information. The reliability of the instruments was analyzed with the statistical program SPSS (version 21.0) and a reliability index for job satisfaction of 0.89 was obtained using the Cronbach's Alpha coefficient, and for the institutional commitment of 0.91. 180 auxiliary teachers hired part-time from 3 universities (two private and one public) from the city of Arequipa participated in the study. Among the results, it is highlighted that, according to the type of legal form and institutional management, job satisfaction and institutional commitment have a positive or negative correlation.

Keywords:

Job satisfaction, institutional commitment, organizational environment.

INTRODUCCIÓN

La preocupación por la acreditación de la calidad universitaria ha ido adquiriendo relevancia en las últimas décadas. No cabe duda de que los rankings mundiales, como el QS World University Rankings, entre otros, están ejerciendo una considerable influencia en la opinión pública y, por extensión, en los gestores y responsables políticos universitarios. En este contexto, la relación entre capital humano con alta formación y desarrollo económico de un país ha centrado la mirada en el papel de las universidades, siendo este el recinto que asegura la transformación social y la transferencia de conocimientos. Para ello, las universidades requieren probar la eficacia, la eficiencia y la funcionalidad de sus docentes colaboradores, en el afán de lograr la excelencia académica.

Adicionalmente, fenómenos como la globalización y los nuevos escenarios económicos, están impulsando a las universidades a enfrentar distintos cambios y retos a nivel institucional. Dentro de esta perspectiva, el docente se ha convertido en el eje central de la educación y la formación de nuevas generaciones que integren posteriormente la fuerza laboral del país. Es por ello que la labor del docente ejerce un rol potencial en el logro de objetivos organizacionales de las universidades.

Consecuentemente, el estudio sobre las condiciones de vida y la satisfacción laboral de los profesores universitarios se convierte en un tema álgido de investigación, en el campo de la Educación Superior. Autoridades universitarias a nivel nacional vienen ejecutando medidas, que aseguren altos estándares de calidad educativa. Sin embargo, las universidades peruanas, difieren en calidad académica, tamaño, perfil profesional, infraestructura, disponibilidad presupuestal, legislación vigente, las condiciones políticas del país, la filosofía de la propia universidad, entre otros factores, de tal manera que la categoría educación superior es bastante heterogénea. En este sentido, es crucial remarcar que, en el ámbito universitario son muchas las variables que afectan el desempeño laboral de los docentes y que tienen al mismo tiempo, gran impacto en el proceso de enseñanza a los alumnos (Duche, 2017). Entre las innumerables variables, se encuentran las de compromiso institucional y satisfacción laboral, la importancia reside en que, mediante estas variables, se puede predecir el desarrollo en términos de eficiencia y sostenibilidad de las instituciones educativas en estudio.

El término satisfacción laboral hace referencia al conjunto de actitudes hacia el trabajo, lo que desarrolla un comportamiento y una disposición psicológica favorable o desfavorable. La satisfacción que tengan los individuos

con su trabajo es una de las variables más importantes relacionadas con el comportamiento organizacional y la mejor calidad de vida puesta a disposición en el ámbito laboral. La satisfacción laboral se considera un constructo muy importante en psicología organizacional y del trabajo, por el papel mediador que juega entre las condiciones del entorno laboral y las consecuencias para el desarrollo de la institución tanto organizacional como individual.

Sobre investigaciones, enfocando la variable satisfacción laboral, Álvarez (2007), quien refiere que el conocimiento de las situaciones o factores que hacen que el docente universitario se sienta satisfecho o no y con algún nivel de presión de algunas de las condiciones que le brindan las instituciones educativas es de vital importancia por las repercusiones que acarrearán a las universidades. Los factores o situaciones de insatisfacción o presión laboral pueden afectar a las condiciones académicas, administrativas y personales del docente (Hwa, 2018). En el aspecto académico, puede redundar en la transmisión de conocimientos, metodología, evaluación, obsolescencia de conocimientos, falta de actualización académica, entre otros. Las consecuencias administrativas pueden reflejarse en ausentismo, tardanzas, faltas disciplinarias, deshonestidad, renuncia y despidos, entre otros. En el aspecto personal puede redundar en el deterioro de su autoestima, depresión u otros trastornos emocionales y somáticos.

Otros estudios sobre la satisfacción laboral y el compromiso organizacional, realizados por Nordin, Yusuf, Sadikin & Desa (2017); y Hameed, Ahmed-Baig & Luz Cacheiro-González (2018), encontraron que, en función a la tipología contractual y el horario de trabajo, los trabajadores en situación de contratos fijos se manifiestan más satisfechos y comprometidos.

En segundo lugar, el compromiso organizativo o lealtad de los colaboradores es definido por Davis & Newstrom (2001), como el grado en el que un colaborador se identifica con la organización y desea seguir participando activamente en ella. Éste, se caracteriza por una fuerte creencia y aceptación de las metas y normas de la organización, el deseo de realizar esfuerzos significativos a favor de la organización y un fuerte deseo de seguir siendo parte de estas (Olaskoaga-Larrauri, Gonzalez-Laskibar, Barrenetxea-Ayesta & Diaz-De-Basurto-Uraga, 2019). Es decir, es un conjunto de vínculos que mantienen a un sujeto apegado a una organización en particular, la cual presenta consecuencias respecto a la decisión para continuar en la organización o dejarla.

Referido a la tipología existente, encontramos que, para Meyer & Allen (1991), las tres principales dimensiones

del compromiso estarían compuestas por el compromiso afectivo, compromiso de continuidad y el compromiso normativo. Bozeman & Perrewé (2001), estructuran de acuerdo con los conceptos que se encuentran presentes en las definiciones de Compromiso Organizacional englobándolos en tres aspectos: primero instrumental basado en las expectativas de pérdidas y ganancias. Segundo, un estado afectivo mediante una identificación con la organización. Tercero, comportamental, que se expresa en dos tipos de conductas el deseo de mantenerse como miembro de la organización reflejado en comportamiento de pertenencia y mostrar esfuerzos extras a favor de esta.

En esta misma línea de investigación, Peiró & Prieto (1996), señalan que el pilar central se encuentra en estudiar las actitudes hacia el trabajo conjunto con el compromiso organizacional, es decir, la satisfacción laboral es una variable actitudinal que parece afectar al compromiso, a su vez, ésta se encuentra estrechamente vinculada con otras variables psicológicas (bienestar psicológico y satisfacción con la vida). Por tanto, se habla de una estrecha relación entre la satisfacción laboral y la satisfacción con la vida, entendiendo por ésta la evaluación global que la persona hace sobre su vida. Esta definición indica que al realizar una evaluación la persona examina los aspectos tangibles de su vida, es decir, lo bueno y malo, y lo compara con un estándar o criterio, llegando a un juicio sobre su satisfacción con la vida.

Las perspectivas explícitas en los diferentes estudios ponen de manifiesto la diferencia entre satisfacción laboral y compromiso organizacional, por lo que se puede inferir que éste último es un constructo más amplio, reflejando una respuesta afectiva general a la organización como un todo, mientras que la satisfacción está intrínsecamente relacionada a un puesto de trabajo específico y a ciertos aspectos laborales particulares.

Con respecto a la relación entre satisfacción laboral y compromiso organizacional, se ha encontrado gran cantidad de investigación que relaciona ambas variables; así por ejemplo, se ha estudiado la correlación entre dichas variables en una muestra de trabajadores universitarios quienes investigaron la satisfacción laboral y el compromiso organizacional; un meta-análisis de correlaciones encontradas entre satisfacción laboral y compromiso organizativo en diferentes contextos; también han encontrado que la satisfacción laboral es la variable que en mayor medida pronostica el compromiso de los empleados. Adicionalmente, Jaik, Tena & Villanueva (2010), destacan un alto nivel de satisfacción laboral y compromiso institucional; además de una correlación entre los dos parámetros. En todas estas investigaciones se ha hallado una correlación positiva entre las variables de estudio.

Analizando los componentes del Compromiso, de acuerdo con la clasificación de Meyer & Allen (1991), autores como Dizgah, Mehrabian & Pour (2018), muestran que el CA (compromiso afectivo) explica la presencia de relaciones positivas con el afecto positivo, realización, bienestar en el trabajo, satisfacción con colegas, con el jefe y las promociones. El CC (compromiso de continuidad) explica la satisfacción con el salario, jefes y promociones, y CN (compromiso normativo), explica satisfacción con el salario. Adicionalmente el autor refiere que el CO solo dos conceptos del dinero: éxito y respeto, tienen peso significativo, dinero-éxito se manifestó con peso negativo, no así el dinero como promotor del respeto. Evidenciándose, identificación plena con la institución, al obtener alto grado de compromiso afectivo y de continuidad.

Barraza & Acosta (2008), revela en su estudio, que existe un fuerte compromiso organizacional entre los docentes, así como la prevalencia de la dimensión afectiva. Edel & Casiano (2007), hallan que los docentes tienen actitudes favorables hacia el compromiso institucional. Aunque no encuentran una relación significativa entre clima y CO, describe una relación positiva entre CO afectivo y desempeño docente. Se tiene un CO medio y la dimensión más baja es la de continuidad.

En este contexto, para nuestro estudio se eligieron tres Universidades de la Región Arequipa (Perú) a fin de analizar los niveles de satisfacción y compromiso que tienen los docentes, cómo crean compromiso en los empleados y, con la recopilación de datos, analizar si este compromiso influye en los resultados esperados de las instituciones educativas.

DESARROLLO

Para recoger información sobre satisfacción laboral, se utilizó la Escala Multidimensional de Satisfacción Laboral Docente (EMSLD) de Barraza & Ortega (2009), a partir de ocho dimensiones: relaciones interpersonales, desempeño profesional, factores organizacionales, valoración del trabajo desarrollado, participación, condiciones laborales, ambiente físico y equipo directivo. Para determinar el Compromiso Institucional, se utilizó el Instrumento reportado por Barraza & Acosta (2008), constituido por siete dimensiones: jerarquía, reglamentos del trabajador, ambiente físico, recursos materiales, motivación laboral y compromiso institucional, comunicación, oportunidades de desarrollo profesional y dinámicas de trabajo.

La población de estudio estuvo integrada por un total de 180 docentes universitarios de pregrado, de 3 Universidades de la región Arequipa: 01 Universidad Pública (UP), 01 Universidad Privada bajo la forma

societaria (UPS) y 01 Universidad Privada bajo la forma asociativa (UPA), que accedieron a participar voluntariamente. Todos los encuestados son docentes contratados y de categoría auxiliar.

Los docentes pertenecen a diversas áreas de formación (ingenierías, biomédicas y sociales), cuyas funciones y responsabilidades varían en función de su especialidad profesional, tipo de contrato, tiempo de servicio como docente. Las edades de los participantes están comprendidas entre los 20 y los 59 años y la edad media de estos profesionales se encuentra entre los rangos de 30-49 años.

En cuanto al sexo, el 60.00 % de la población de estudio estaba compuesta por hombres, frente al 40.00% de mujeres. Todos los participantes de la investigación son de nacionalidad peruana y residentes en Arequipa.

A continuación, se presentan (tabla 1) las características particulares que configuran el perfil de los docentes en cada una de las universidades objeto de estudio:

Tabla 1. Caracterización de las submuestras de estudio (%).

VARIABLE	INDICADOR	UNIVERSIDAD		
		UPA	UPS	UP
Sexo	Masculino	76.67	46.67	56.67
	Femenino	23.33	53.33	43.33
Edad	20 a 29 años	6.67	0.00	6.67
	30 a 39 años	43.33	43.33	43.33
	40 a 49 años	36.67	30.00	36.67
	50 a 59 años	13.33	26.67	13.33
	60 a 69 años	0.00	0.00	0.00
	70 a más años	0.00	0.00	0.00
Años de ejercicio de la docencia universitaria	menos de 03 años	13.33	0.00	23.33
	03 a 05 años	50.00	33.33	10.00
	06 a 10 años	13.33	33.33	33.33
	11 a 14 años	16.67	16.67	33.33
	15 a más años	6.67	16.67	0.00
Régimen de dedicación	01 a 10 horas	60.00	3.33	0.00
	11 a 19 a horas	23.33	60.00	0.00
	20 a 39 horas	16.67	36.67	93.33
	40 horas	0.00	0.00	6.67

Enseñanza paralela en otras universidades	Si	60.00	50.00	6.67
	No	40.00	50.00	93.33

Antes de proceder a la aplicación de los instrumentos de medición, se remitieron cartas de autorización a los rectores de cada Universidad, solicitando su colaboración, en la que se especificaban las características de la investigación a realizar y, además, se garantizaba la absoluta confidencialidad en la manipulación de la información.

Al obtenerse la conformidad, se tuvo acceso a los docentes a quien se informó sobre el objetivo del proyecto y la importancia de su colaboración y participación. Los cuestionarios fueron aplicados dentro del horario de trabajo. Los cuestionarios se entregaron personalmente a los docentes que de manera voluntaria y aleatoria decidieron participar.

DESARROLLO

A continuación, se exponen los resultados del cuestionario aplicado al personal docente de las universidades objeto de estudio. El objetivo principal de la investigación fue analizar la relación entre la satisfacción laboral y compromiso institucional de los docentes auxiliares contratados de pregrado. El recojo de información se realizó en las instalaciones de cada una de las universidades donde se buscó recabar tres tipos de información: Identificar los niveles de satisfacción laboral, identificar los factores de bienestar subjetivo, e identificar las relaciones existentes dichos niveles y factores.

Satisfacción Laboral

Los resultados se presentan en dos momentos: en el primero se realiza el análisis descriptivo y en el segundo el análisis inferencial. En el análisis descriptivo se toma a la satisfacción laboral como variable colectiva y su análisis se efectúa en tres niveles: indicadores empíricos, dimensiones de la satisfacción laboral y satisfacción laboral. En la interpretación de los resultados se aplicó el siguiente baremo de intensidad expresado en términos porcentuales (tabla 2).

Tabla 2. Baremo de intensidad.

%	Nivel
0 a 20	Bajo
21 a 40	Medio-Bajo
41 a 60	Medio
61 a 80	Medio-Alto
81 a 100	Alto

Fuente: Barraza & Ortega (2009).

El análisis inferencial se cumplió mediante un diseño de diferencia de grupos sin atribución causal con cinco variables: sexo, nivel académico, edad, antigüedad laboral y categoría laboral. En el análisis se utilizaron los estadísticos de Students y ANOVA de un solo factor; en el segundo caso la prueba de seguimiento Scheffe cuando fue necesario identificar entre qué grupos se presentaba en particular la diferencia. La regla de decisión para aceptar que la variable sociodemográfica sí establece una diferencia significativa en la satisfacción laboral de los docentes de cada una de las universidades fue $p < .05$. Tanto el análisis descriptivo como el inferencial se practicaron con el Programa SPSS versión 21.0.

Indicadores empíricos de la Satisfacción Laboral

Con relación a los ámbitos empíricos específicos a los que nos remite cada uno de los ítems de la EMSLD se encontró, según universidad (tabla 3):

Tabla 3. Nivel de intensidad de cada uno de los indicadores empíricos (%).

Indicadores empíricos de satisfacción laboral	Universidad		
	UPA	UPS	UP
Indicadores de la dimensión Relaciones Interpersonales			
Las relaciones interpersonales que tengo con mis compañeros docentes	85.56	68.89	73.33
Las relaciones interpersonales que tengo con los alumnos de la institución	87.78	82.22	91.11
Las relaciones interpersonales que tengo con el equipo directivo de la institución	85.56	77.78	74.44
Indicadores de la dimensión Desempeño Profesional			
Las actividades docentes que desempeño en este momento	88.89	85.56	86.67
El nivel de motivación que tengo en este momento hacia mi trabajo	78.89	91.11	87.78
La autonomía que tengo para realizar mi trabajo	86.67	81.11	75.56
La libertad que tengo para el diseño e implementación de mis actividades de trabajo	84.44	80.00	82.22
Lo motivador que es mi trabajo	90.00	86.67	76.67
Indicadores de la dimensión Condiciones Laborales			
La información que me brinda la institución con relación a mis condiciones o problemas laborales	62.22	67.78	63.33
Las oportunidades que me brinda la institución para desarrollarme profesionalmente	73.33	78.89	66.67
La forma en que me puedo promover a un puesto directivo	54.44	72.22	64.44
El nivel laboral que tengo	84.44	85.56	83.33
La remuneración económica que percibo	58.89	76.67	42.22
La cantidad de trabajo que se me asigna	75.56	77.78	61.11
La forma en que puedo ascender de nivel salarial	100.00	58.89	50.00
Indicadores de la dimensión Valoración del Trabajo Desarrollado			
La forma en que valoran mi trabajo los estudiantes	83.33	86.67	80.00
La opinión que tiene la comunidad arequipeña sobre los académicos de esta institución	81.11	75.56	73.33
La forma en que valora mi trabajo el equipo directivo de la institución	78.89	78.89	66.67
La forma en que valoran mi trabajo mis compañeros docentes	82.22	73.33	71.11
Indicadores de la dimensión Participación			
Mi forma de participar en la toma de decisiones	74.44	83.33	74.44
La forma en que toman en cuenta mis opiniones	67.78	75.56	65.56
Indicadores de la dimensión Factores organizacionales			
La forma en que se respeta la normatividad institucional	76.67	82.22	68.89
El ambiente de trabajo que existe en la institución	78.89	80.00	77.78
El modo en que se respetan los estatutos universitarios	46.67	68.89	61.11
La información que me brindan las distintas instancias de la institución para llevar a cabo mi trabajo	74.44	68.89	66.67
La forma en que está organizada la institución	71.11	78.89	63.33

Indicadores de la dimensión Ambiente Físico			
La ventilación del espacio físico donde laboro	63.33	76.67	81.11
La iluminación del espacio físico donde trabajo	75.56	84.44	83.33
El espacio físico donde realizo mi trabajo	74.44	73.33	77.78
Indicadores de la dimensión Equipo Directivo			
La equidad con que se es tratado por parte del equipo directivo	75.56	82.22	70.00
La forma en que el equipo directivo de esta institución supervisa mi trabajo	78.89	82.22	75.56
La forma en que me trata el equipo directivo	83.33	82.22	70.00
El modo en que el equipo directivo resuelve los conflictos que se suscitan en la institución	77.78	71.11	61.11
El apoyo y las facilidades que me brinda el equipo directivo para desarrollarme profesionalmente	76.67	72.22	65.56

Como se puede observar, los indicadores empíricos que se presentan con mayor intensidad entre los docentes de la Universidad Pública son: *Las relaciones interpersonales que tengo con los alumnos de la institución (91.11%), El nivel de motivación que tengo en este momento hacia mi trabajo (87.78%) y Las actividades docentes que desempeño en este momento (86.67)*, la primera perteneciente a la dimensión de Relaciones Interpersonales y las otras dos se ubican en la dimensión de Desempeño Profesional; mientras que los de menor intensidad son: La cantidad de trabajo que se me asigna (61.11%), La forma en que puedo ascender de nivel salarial (50.00%) y La remuneración económica que percibo (42.22%), todas de la dimensión Condiciones Laborales.

En el caso de la Universidad Privada (Societaria), los indicadores empíricos que se presentan con mayor intensidad entre los docentes son: *El nivel de motivación que tengo en este momento hacia mi trabajo (91.11%), lo motivador que es mi trabajo (86.67%) y la forma en que valoran mi trabajo los estudiantes (86.67%)*, los dos primeros se ubican en la dimensión de Desempeño Profesional y el tercero en la dimensión de Valoración de Trabajo; mientras que el de menor intensidad es: *La información que me brinda la institución con relación a mis condiciones o*

problemas laborales (67.78%) y La forma en que puedo ascender de nivel salarial (58.89%), ambas de la dimensión Condiciones Laborales.

Con respecto a la Universidad Privada (Asociativa), los indicadores empíricos que se presentan con mayor intensidad entre los docentes son: *La forma en que puedo ascender de nivel salarial (100.00%), lo motivador que es mi trabajo (90.00%) y las actividades docentes que desempeño en este momento (88.89%)*, el primero corresponde a la dimensión *Condiciones Laborales*, en tanto los dos siguientes a *Desempeño Profesional*; mientras que los de menor intensidad son: *la forma en que me puedo promover a un puesto directivo (54.44%) y el modo en que se respetan los estatutos universitarios (46.67%)*, ambos de la dimensión *Condiciones Laborales*.

Dimensiones de la satisfacción laboral

Los resultados obtenidos en el análisis descriptivo, realizado en cada una de las dimensiones de la satisfacción laboral, se expresan en la tabla 4, en donde la media ha sido transformada en porcentaje para facilitar su interpretación y se agregó una columna en la cual el resultado se interpreta con el baremo ya establecido.

Tabla 4. Satisfacción laboral, según universidad y dimensiones (%).

DIMENSIONES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL	Universidad					
	%			Nivel		
	UP	UPS	UPA	UP	UPS	UPA
Relaciones Interpersonales	79.63	76.30	86.30	Medio-Alto	Medio-Alto	Alto
Desempeño Profesional	81.78	84.89	85.78	Alto	Alto	Alto
Condiciones Laborales	61.59	73.97	72.70	Medio-Alto	Medio-Alto	Medio-Alto
Valoración del Trabajo Desarrollado	72.78	78.61	81.39	Medio-Alto	Medio-Alto	Alto
Participación	70.00	79.44	71.11	Medio-Alto	Medio-Alto	Medio-Alto
Factores Organizacionales	67.56	75.78	69.56	Medio-Alto	Medio-Alto	Medio-Alto
Ambiente Físico	80.74	78.15	71.11	Medio-Alto	Medio-Alto	Medio-Alto
Equipo Directivo	68.44	78.00	78.44	Medio-Alto	Medio-Alto	Medio-Alto

El nivel de satisfacción reportado en cada una de las ocho dimensiones que constituyen la EMSLD se presenta en la tabla 1, como se puede observar los docentes encuestados de la Universidad Pública y Universidad Privada (Societaria) manifiestan estar más satisfechos en lo concerniente al *desempeño profesional*, mientras los de la Universidad Privada (Asociativa) a las *relaciones interpersonales*. Sin embargo, los docentes de la UP y UPS, de manera similar, poseen menor nivel de satisfacción es lo referente a *Condiciones laborales*, en tanto, los de la UPA en la concerniente a *Factores Organizacionales*.

Satisfacción Laboral

Los docentes de las tres universidades de la Región Arequipa que fueron encuestados reportan un nivel medio-alto: Universidad Pública (77.05%), Universidad Privada (Societaria) (78.14%) y Universidad Privada (Asociativa) (72.81%).

Compromiso Institucional

Los resultados se presentan en dos momentos: en el primero se realiza el análisis descriptivo y en el segundo el análisis inferencial. En el análisis descriptivo se toma al compromiso organizacional como variable colectiva y su análisis se efectúa en tres niveles: indicadores empíricos, dimensiones del compromiso organizacional y compromiso organizacional. En la interpretación de los resultados se aplicó el siguiente baremo de intensidad expresado en términos porcentuales (tabla5).

Tabla 5. Baremo de intensidad.

Rango	Categoría
0 a 33	Débil
34 a 66	Moderado
67 a 100	Fuerte

Fuente: Barraza & Acosta(2008).

El análisis inferencial se cumplió mediante un diseño de diferencia de grupos sin atribución causal con cinco variables: sexo, nivel académico, edad, antigüedad laboral y categoría laboral. En el análisis se utilizaron los estadísticos de Students y ANOVA de un solo factor; en el segundo caso la prueba de seguimiento Scheffe cuando fue necesario identificar entre qué grupos se presentaba en particular la diferencia. La regla de decisión para aceptar que la variable sociodemográfica sí establece una diferencia significativa en el compromiso organizacional de los docentes de cada una de las universidades fue, $p < .05$. Tanto el análisis descriptivo como el inferencial se practicaron con el Programa SPSS versión 21.0.

Indicadores empíricos del compromiso organizacional

Los resultados obtenidos en el análisis descriptivo realizado en cada uno de los indicadores empíricos del compromiso organizacional se muestran en la tabla 6, donde la media ha sido transformada en porcentaje para facilitar su interpretación.

Tabla 6. Nivel de intensidad de cada uno de los indicadores empíricos (%).

Indicadores de compromiso organizacional	Universidad		
	UP	UPS	UPA
Indicadores de la dimensión afectiva			
Me gustaría continuar el resto de mi carrera profesional en esta institución	82.67	39.33	91.33
De verdad siento que cualquier problema en esta institución es también mi problema	79.33	40.67	86.00
Trabajar en esta institución significa mucho para mí	83.33	40.67	92.00
En esta institución me siento como en familia	70.67	43.33	82.00
Estoy orgulloso de trabajar en esta institución	82.00	41.33	91.33
Me siento parte integrante de esta institución	74.67	44.00	88.00
Indicadores de la dimensión normativa			
Creo que no estaría bien dejar esta institución aunque me beneficie en el cambio	70.00	43.33	80.67
Creo que le debo mucho a esta institución	73.33	42.67	74.00
Esta institución se merece mi lealtad	80.67	43.33	86.67
Creo que no podría dejar esta institución porque tengo una obligación con su gente	60.00	43.33	81.33
Indicadores de la dimensión calculada			
Si continúo en esta institución es porque en otra no tendría las mismas ventajas y beneficios que aquí recibo	62.00	48.00	65.33
Aunque quisiera, sería muy difícil ahora mismo dejar este trabajo	62.00	43.33	68.00

Una de las desventajas de dejar esta institución es que hay pocas posibilidades de encontrar otro empleo	58.00	46.67	50.00
Si ahora decidiera dejar esta institución muchas cosas en mi vida personal se interrumpirían	56.00	41.33	60.00
En este momento, dejar esta institución supondría un gran coste para mí	58.67	38.67	58.00
Creo que si dejara esta institución no tendría muchas opciones de encontrar otro trabajo	48.00	40.00	45.33
Trabajo en esta institución más porque lo necesito que porque yo quiera	40.67	43.33	44.00
Podría dejar este trabajo aunque no tenga otro a la vista	50.00	43.33	52.00

Como se puede observar, los indicadores empíricos que se presentan con mayor intensidad entre los docentes de la Universidad Pública son: *trabajar en esta institución significa mucho para mí* (83.33%), *me gustaría continuar el resto de mi carrera profesional en esta institución* (82.67), y *estoy orgulloso de trabajar en esta institución* (82.00%), los tres de la dimensión afectiva; mientras que los de menor intensidad son: *creo que si dejara esta institución no tendría muchas opciones de encontrar otro trabajo* (48.00%) y *trabajo en esta institución más porque lo necesito que porque yo quiera* (40.67%), ambos de la dimensión calculada.

En el caso de la Universidad Privada (Societaria), los indicadores empíricos que se presentan con mayor intensidad entre los docentes son: *si continúo en esta institución es porque en otra no tendría las mismas ventajas y beneficios que aquí recibo* (48.00) y *una de las desventajas de dejar esta institución es que hay pocas posibilidades de encontrar otro empleo* (46.67%), ambos de la dimensión calculada; mientras que el de menor intensidad es: *en este momento, dejar esta institución supondría un gran coste para mí* (38.67%) , también de la dimensión calculada.

Con respecto a la Universidad Privada (Asociativa), los indicadores empíricos que se presentan con mayor intensidad entre los docentes son: *trabajar en esta institución significa mucho para mí* (92%), *estoy orgulloso de trabajar en esta institución* (91.33%) y, *me gustaría continuar el resto de mi carrera profesional en esta institución* (91.33%), los tres de la dimensión afectiva; mientras que los de menor intensidad son: *creo que si dejara esta institución no tendría muchas opciones de encontrar otro trabajo* (45.33%) y *trabajo en esta institución más porque lo necesito que porque yo quiera* (44.00%), ambos de la dimensión calculada.

Dimensiones del compromiso organizacional

Los resultados obtenidos en el análisis descriptivo, realizado en cada una de las dimensiones del compromiso organizacional, se expresan en la tabla 7, en donde la media ha sido transformada en porcentaje para facilitar su interpretación y se agregó una columna en la cual el resultado se interpreta con el baremo ya establecido.

Tabla 7. Nivel de intensidad con que se presenta cada una de las dimensiones del compromiso organizacional.

DIMENSIONES DEL COMPROMISO ORGANIZACIONAL	Universidad					
	UP			Nivel		
	(%)					
	UP	UPS	UPA	UP	UPS	UPA
Afectiva	78.78	41.56	88.44	fuerte	moderado	fuerte
Normativa	71.00	43.17	80.67	fuerte	moderado	fuerte
Calculada	54.42	43.08	55.33	moderado	moderado	moderado

Como se aprecia, la dimensión del compromiso organizacional que se manifiesta con mayor fuerza en los docentes de la Universidad Pública y Universidad Privada (Asociativa) es la afectiva y normativa, mientras que la de menor intensidad es la calculada. Y con respecto al caso de la Universidad Privada (Societaria), las tres dimensiones se sitúan al mismo nivel: dimensión calculada.

Compromiso organizacional

El nivel de compromiso organizacional que manifiestan los docentes de la Universidad Pública y de la Universidad Privada (Asociativa) es de 68.07% y 74.81%, respectivamente, que, interpretado con el baremo ya establecido, permite afirmar que ambos tienen fuerte compromiso organizacional, siendo la Universidad Privada (Asociativa) ligeramente mayor. En tanto los docentes de la Universidad Privada (Societaria), con un nivel de compromiso de 42.60% poseen un compromiso organizacional débil.

Este estudio se planteó como objetivo central identificar el nivel de satisfacción laboral y compromiso institucional en docentes universitarios auxiliares contratados de pregrado de tres universidades ubicadas en la Región Arequipa y determinar si existe correlación entre ambas variables y qué relaciones se establecen con respecto a sus variables demográficas. Para lograr el objetivo general se formularon cuatro objetivos específicos que una vez concluida la investigación también se consideraron alcanzados, como se muestra a continuación.

Objetivo uno: establecer el nivel de satisfacción laboral de los docentes de la UP, UPS y UPA. El nivel de compromiso organizacional que manifiestan los docentes de la UPS es de 78.14%, UP es 77.05% y UPA es 72.81%, ello permite afirmar que los tres casos de estudio presentan un compromiso organizacional medio-alto.

Objetivo dos: determinar las dimensiones de la satisfacción laboral que presenta mayor y menor presencia entre los docentes de la UP, UPS y UPA. La dimensión de la satisfacción laboral que se manifiesta con mayor fuerza en los docentes de la UP y UPS es la de desempeño profesional y, en el caso de la UPA es la de relaciones interpersonales, mientras que la de menor intensidad en la UP y UPS es la de condiciones laborales y, en la UPA es la de factores organizacionales.

Objetivo tres: establecer el nivel del compromiso organizacional de los docentes de la UP, UPS y UPA. El nivel de compromiso organizacional que manifiestan los docentes de la UPS es de 42.60.14%, UP es 68.07% y UPA es 74.81%, ello permite afirmar que los tres casos de estudio presentan un compromiso organizacional medio-alto.

Objetivo cuatro: determinar las dimensiones del compromiso organizacional que presenta mayor y menor presencia entre los docentes de la UP, UPS y UPA. La dimensión de compromiso organizacional que se manifiesta con mayor fuerza en los docentes de la UP es la afectiva, en la UPS es la normativa y, en el caso de la UPA es la afectiva mientras que la de menor intensidad en la UP y UPA es la calculada y, en la UPS es la afectiva.

Cuarto objetivo: determinar el papel de las variables sociodemográficas en la satisfacción laboral y el compromiso organizacional de los docentes de la UP, UPS y UPA. Las variables sociodemográficas estudiadas no influyen de manera significativa en el compromiso organizacional, aunque en lo particular la variable antigüedad laboral sí influye en la dimensión calculada. Asimismo la variable nivel académico influye en dos indicadores y las variables edad y antigüedad laboral inciden solamente en tres indicadores cada una.

Con base en un baremo de tres valores (0 a 33%, bajo; 34% a 66%, medio; y 67% a 100%, alto), se puede afirmar que los docentes de las tres universidades reportan un nivel medio-alto de satisfacción laboral; sin embargo, no hay que perder de vista que el resultado obtenido, se ubica en el límite superior de este nivel. Además se identificó que la satisfacción laboral es mayor en las universidades privadas que en la UP. En este punto se coincide con Al-Zo'bi & Bataineh (2018), quienes afirman que los docentes muestran una alta satisfacción laboral, y con De Frutos... *et al.* (2007), quienes afirman que los profesores, en lo general, muestran una gran satisfacción laboral, aunque el nivel obtenido dista un 30% de la situación ideal. Por otra parte, este resultado difiere del informado por Olivares, *et al.* (2006), quienes afirman que los docentes manifiestan un nivel de satisfacción laboral regular.

La dimensión *desempeño profesional* es donde se muestran más satisfechos los docentes encuestados, mientras que en el extremo opuesto, la dimensión de mayor insatisfacción, se da en lo concerniente a *las condiciones laborales*. En este punto se coincide Jodoin & Ayers (2017), quien afirma que son los factores intrínsecos los determinantes de la satisfacción con el trabajo, ya que el trabajo en sí mismo contribuye a su motivación y al reconocimiento de su trabajo, lo cual satisface sus necesidades de desarrollo psicológico, despertando su interés para ampliar sus conocimientos mediante el desarrollo de actividades creativas en la institución.

Estos resultados tienen dos implicaciones importantes, una de carácter práctico y otra de carácter teórico. En el terreno práctico, el hecho de que los docentes de la EPD de la UJED presenten fuerte compromiso organizacional, aunado al dato de que más de la mitad tienen estudios de posgrado pone a la EPD en una posición privilegiada para lograr en los próximos años alto desarrollo. Igualmente, el hecho de que el compromiso organizacional se halle con mayor intensidad en la dimensión afectiva conduce a reconocer que los docentes tienen una identificación psicológica profunda con su institución y un bajo apego de carácter material. En el terreno teórico, la investigación aporta dos elementos a la discusión.

CONCLUSIONES

Se consolida la idea de que, a diferencia de los docentes de educación básica, los de EMS tienen mayor compromiso organizacional; además se reafirma la prevalencia de la dimensión afectiva del compromiso organizacional entre ellos, al igual como lo ha mostrado Duche (2017); Raziq, Ilyas & Talpur (2018).

Se continúa presentando una relación poco clara y con alta inestabilidad entre la variable compromiso organizacional y las variables sociodemográficas, por lo que es necesario continuar la investigación al respecto. Para terminar, es preciso retomar el problema de la medición de esta variable, ya que el instrumento utilizado hasta este momento ha mostrado problemas de confiabilidad que obliga a recomendar su uso discrecional y a mantener en observación su desempeño en la población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Zo'bi, Z., & Bataineh, O. (2018). Extent of Participation by Faculty Members of Educational Sciences Colleges in the Jordanian Universities in Decision Making and Its Relationship with Job Satisfaction. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4), 893-910. Recuperado de <http://oaji.net/pdf.html?n=2019/2-1547298595.pdf>
- Álvarez, D. (2007). Satisfacción y fuentes de presión laboral en docentes universitarios de Lima metropolitana. *Persona*, 10, 49-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147112813004.pdf>
- Barraza, M., & Acosta, M. (2008). Compromiso organizacional de los docentes de una institución de educación media superior. *Revista Innovación Educativa*, 8(45), 20-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179420818003.pdf>
- Barraza, A., & Ortega, F. (2009). Satisfacción laboral en instituciones formadoras de docentes. Un primer acercamiento. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 9(17), 4-174. Recuperado de http://www.umce.cl/~dialogos/n17_2009/barraza.swf
- Bozeman, D. P., & Perrewe, P.L. (2001). El efecto de la superposición del contenido en el compromiso de la organización, cuestionario-rotación de las relaciones cognitivas. *Revista de Psicología Aplicada*, 26.
- Davis, K., & Newstrom, J. (2001). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: McGraw Hill.
- Dizgah, M. R., Mehrabian, F., & Pour, M. J. (2018). Study the effect of emotional intelligence on job satisfaction considering the mediator role of job burnout, emotional labor, emotional inconsistency, personality deprivation and deficiency of individual success in the staff of Guilan University of Medical Sciences. *Journal of Health and Safety at Work*, 8(1). Recuperado de <http://dsp.gums.ac.ir/handle/gums/7099>
- Duche, A. B. (2017). *Satisfacción laboral y compromiso institucional en tres universidades de la Región Arequipa*. II Congreso Internacional de Ciencias de la Gestión, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Hameed, F., Ahmed-Baig, I., & Luz Cacheiro-Gonzalez, M. (2018). Job satisfaction of teachers from public and private sector universities in Lahore, Pakistan: a comparative study. *Economics & Sociology*, 11(4), 230-245. Recuperado de https://www.economics-sociology.eu/files/15_581_Hameed%20et%20al.pdf
- Hwa, L. J. (2018). Influence of the Major Satisfaction and Career Maturity on Job-seeking Stress of Nursing and Public Health University Students. *Journal of Oil & Applied Science*, 35(2), 454-462.
- Jodoin, E. C., & Ayers, D. F. (2017). Communication Conflict Styles, Perception of Ethical Environment, and Job Satisfaction Among College and University Counselors. *Journal of College Counseling*, 20(2), 139-153. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1147295>
- Meyer, J.P., & Allen, Natalie J. (1991). A three component conceptualization. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. Recuperado de <https://www.science-direct.com/science/article/abs/pii/S105348229190011Z>
- Nordin, J., Yusuf, N. A., Sadikin, S., & Desa, Z. M. (2017). Job Satisfaction among educators staff in public universities: Case study of UiTM Samarahan Sarawak. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 4(3), 73-78. Recuperado de <http://www.science-gate.com/IJAAS/V4I3/Nordin.html>
- Olaskoaga-Larrauri, J., Gonzalez-Laskibar, X., & Diaz-De-Basurto-Uraga, P. (2019). Spanish University Reforms and Job Satisfaction: Is There Only One Way Out? *Educational Policy*, 33(2), 291-318. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0895904817691839>
- Peiró, J. M., & Prieto, F. (1996). *Tratado de Psicología del Trabajo*. Madrid: Síntesis.
- Raziq, A., Ilyas, R. M., & Talpur, G. H. (2018). Differences among factors of job satisfaction in classification of the academic institute (school, college and university) teachers of Balochistan, Pakistan. *Advances and Applications in Statistics*, 53(1), 71-85. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/326103325_DIFFERENCES_AMONG_FACTORS_OF_JOB_SATISFACTION_IN_CLASSIFICATION_OF_THE_ACADEMIC_INSTITUTE_SCHOOL_COLLEGE_AND_UNIVERSITY_TEACHERS_OF_BALOCHISTAN_PAKISTAN

03

GOBERNABILIDAD, PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO LOCAL. EL CASO DE LOS GOBIERNOS AUTÓNOMOS DESCENTRALIZADOS DEL ECUADOR

GOVERNANCE, PARTICIPATION AND LOCAL DEVELOPMENT. THE CASE OF THE DECENTRALIZED AUTONOMOUS GOVERNMENTS OF ECUADOR

Hugo Jesús Juan Vélez Pincay¹

E-mail: Hvelez99@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6660-6940>

Luis Ernesto Paz Enrique¹

E-mail: luisernestope@uclv.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9214-3057>

Eduardo Alejandro Hernández Alfonso²

E-mail: ealejandros@uclv.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6446-1653>

¹ Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara. Cuba.

² Universidad Técnica de Manabí. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Vélez Pincay, H. J. J., Paz Enrique, L. E., & Hernández Alfonso, E. A. (2019). Gobernabilidad, participación y desarrollo local. El caso de los Gobiernos Autónomos Descentralizados del Ecuador. *Revista Conrado*, 15(70), 25-30. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El desarrollo local y comunitario es posible alcanzarlo desde la gobernabilidad. En Ecuador se desarrolla la experiencia de los Gobiernos Autónomos Descentralizados, un tipo de gobierno que favorece la participación ciudadana y la implicación activa de los individuos en los procesos de toma de decisiones al igual que en su ejecución. Se plantea como objetivos del estudio: 1) examinar la problemática de la participación en los Gobiernos Autónomos Descentralizados del Ecuador y 2) identificar los aspectos que desde el desarrollo local y comunitario deberían estar presentes en la gobernabilidad de buen vivir y los Gobiernos Autónomos Descentralizados del Ecuador. El estudio que se presenta clasifica como investigación descriptiva, tiene una perspectiva cualitativa. Se emplean métodos y técnicas para la recogida de información. En el nivel teórico se aplican los métodos: histórico lógico, analítico sintético, inductivo deductivo y sistémico estructural. En el nivel empírico se aplica el análisis documental clásico. Se identifican las problemáticas de la gobernabilidad en Ecuador y se proponen los aspectos necesarios para un verdadero desarrollo comunitario de la ciudadanía.

Palabras clave:

Gobernabilidad, desarrollo local, desarrollo comunitario.

ABSTRACT

Local and community development can be achieved from governance. In Ecuador, the experience of the Decentralized Autonomous Governments is developed, a type of government that favors citizen participation and the active involvement of individuals in decision-making processes as well as in their execution. The objectives of the study are: 1) to examine the issues of participation in the Decentralized Autonomous Governments of Ecuador; and 2) to identify the aspects that, from local and community development, should be present in the governance of good living and the Decentralized Autonomous Governments of the Ecuador. The study presented is classified as descriptive research. The study has a qualitative perspective. Methods and techniques for collecting information are used. In the theoretical level the methods are applied: logical-historical, synthetic-analytical, inductive-deductive and structural-systemic. At the empirical level, classical documentary analysis is applied that permitted to identify the problems of governance in Ecuador and to propose the necessary aspects for a true community development of citizenship.

Keywords:

Governance, local development, community development.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo local y comunitario es posible alcanzarse desde la gobernabilidad. La concepción de un gobierno donde la masa que compone la comunidad sea partícipe y ejecutora en decisiones y proyectos, favorece que pueda lograrse un desarrollo sostenible en los territorios donde se ejecuten. Abordar el desarrollo comunitario refiere a la participación y cooperación individual y colectiva de quienes habitan en una comunidad, en torno a objetivos comunes. La comprensión teórico-metodológica del desarrollo comunitario en todos los programas de gobiernos favorecerá la mejora del nivel de vida de la ciudadanía.

La gobernabilidad es un asunto que adopta características de sistemas de dominación. En el sistema social capitalista, la gobernabilidad es un requisito fundamental para el mantenimiento de la opresión y el despliegue de sus intereses hegemónicos de manera continuada. Se pretende mantener cierto nivel de legitimidad aportado esencialmente mediante los procesos electorales. Esto trae como resultado un escaso desarrollo en las comunidades más vulnerables.

La gobernabilidad y la convivencia democrática en América Latina han ocupado durante años un lugar privilegiado en académicos, políticos, gobiernos, parlamentos, justicia y movimientos sociales de la región. La ola democratizadora que experimentara la región a partir de la década de los 80, puso en evidencia que los procesos de consolidación democrática estarían llenos de dificultades, incertidumbres y complejidades (Silva & Rojas, 2013). Términos como sociedad civil, globalización, capital social, vigilancia ciudadana y gobernabilidad; son usados intencionalmente y demagógicamente como conceptos fundamentales en el análisis del funcionamiento del estado contemporáneo.

Uno de los temas centrales de las ciencias sociales contemporáneas y en especial la política es el de la Gobernabilidad. Esta constituye un elemento indispensable para el funcionamiento eficaz de los Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD), experiencia que se ejecuta en el Ecuador; donde la participación de la comunidad ha de ser un elemento sustancial en pos de un Desarrollo Comunitario sostenible. En el caso ecuatoriano el debate sobre el tema adquiere significados distintos. Se trata de desarrollar un proyecto social *emancipador y dignificador*, razón por la cual se instaló en Ecuador la Revolución Ciudadana el 15 de enero de 2007. La finalidad de este proyecto social es lograr la refundación del Estado ecuatoriano y consolidar el Proyecto Social. Busca construir al socialismo del Buen Vivir, donde impere la armonía del ser humano con todo lo que le rodea;

aspiración que demandan los pueblos para el logro de un futuro mejor.

Sin embargo, según experiencias acumuladas no se están teniendo en cuenta las potencialidades y oportunidades presentes en las comunidades. Se ignoran o quizás se dejan a un lado las capacidades de conducir y participar en la toma de decisiones. Estas pueden contribuir en alto grado al autodesarrollo comunitario. De igual forma favorecen que no solo se trate de un discurso político plasmado en un documento jurídico como política social. El criterio anterior no es siempre consecuente o compatible con la lógica del Buen Vivir, el cual es uno de los principios fundamentales de la Revolución Ciudadana. Esta política social debe favorecer que cada uno de estos niveles de gobierno pueda cumplir con claridad y a plenitud sus funciones a fin de dar solución a las múltiples demandas de la población de cada territorio. De igual forma debe garantizar un mejor desarrollo y ordenamiento del territorio.

El estudio que se presenta clasifica como investigación descriptiva, se analiza la problemática, pero no se ofrecen explícitamente vías para su solución. Se exponen los beneficios que traería la inclusión de la perspectiva del desarrollo comunitario a los GAD, teniendo en cuenta que dichos gobiernos; en lo oficialmente declarado, deben favorecer la participación. El estudio tiene una perspectiva cualitativa. Se emplean métodos y técnicas para la recogida de información. En el nivel teórico se aplican los métodos: histórico lógico, analítico sintético, inductivo deductivo y sistémico estructural. En el nivel empírico se emplea el análisis documental clásico. La técnica empleada que facilita la recogida de información es la revisión de documentos. Esta facilita la localización de referentes teóricos sobre la temática en cuestión a partir del análisis documental.

DESARROLLO

La administración de gobierno parroquial se considera en Ecuador como la unidad mínima de poder territorial. Esta concepción de parroquias es herencia del poder que ejerció la iglesia católica española durante la colonización de América. Se conciben a estos territorios (aún en la actualidad), al amparo de la protección espiritual de párroco, sacerdote o cura cristiano. Es de este símbolo que se afianza el concepto de parroquia en Ecuador. El surgimiento formal de las parroquias cuenta casi con 200 años de antigüedad. El territorio que actualmente compone a la República del Ecuador pertenecía a la jurisdicción de la Gran Colombia, siendo esta un Virreinato español. *“el 23 de junio de 1824, reconocidas legalmente por el Congreso General de la Gran Colombia a través de la Ley*

de División Territorial, como respuesta a diversas presiones regionales y locales”. (Núñez, 2012)

La evolución de las parroquias fue determinada por el crecimiento demográfico, movimientos migratorios y a la expansión de la economía en las zonas rurales. **“En el año 1935 existían 393 parroquias rurales y actualmente son: 816 parroquias rurales”.** (Barreto, 2012). El autor citado con anterioridad realiza un análisis histórico y político sobre la administración parroquial. Las parroquias se encuentran administradas por la junta parroquial que se puede definir como el conjunto de personas, elegidos para dirigir, orientar y defender los intereses de una comunidad local. Las juntas parroquiales como unidad mínima de organización territorial, han intervenido de manera continua en la gestión pública y el desarrollo local, con mayor o menor poder y representación, dependiendo de cada momento político o económico del Ecuador.

En la Asamblea Constituyente de 1998 se incorpora en la Constitución Política de la República del Ecuador, el mandato que da la categoría de gobiernos seccionales autónomos a las mismas. Tal mandato constitucional fue complementado con la aprobación de la Ley Orgánica de Juntas Parroquiales Rurales (Ecuador. Congreso Nacional, 2000) y su respectivo reglamento dando con esto inicio, a una nueva instancia de gobierno, nombrada por elección popular y dotada de ciertas atribuciones y competencias. De esta manera es que surgen los GAD, establecidos así en la Constitución de 2008. A partir de este momento la administración parroquial cuenta con mayor empoderamiento y comienza a poder administrar sus propios fondos en beneficio ciudadano. Esta brecha legal da a los territorios la capacidad de poder desarrollarse a partir de sus potencialidades y características.

Los gobiernos locales y parroquiales se encuentran con varias dificultades en los procesos de dirección. Otro de los aspectos que frenan el desarrollo de la administración radica en la organización de la sociedad civil. La participación es un aspecto medular para poder desarrollar un proyecto desarrollador e integrador. El empoderamiento ciudadano para la toma de decisiones y la conformación de proyectos articuladores son los que deben favorecer un verdadero desarrollo local y comunitario centrado en el ser humano.

Ecuador como república se constituye como un estado plurinacional donde convergen comunidades en la sierra, en la costa y otras denominadas como ancestrales y tradicionales. La pluralidad hace que la gestión de gobierno sea más diversa aspecto no proporcional a que sea más complicada. El análisis de los GAD como gestión de gobierno requiere de múltiples perspectivas y enfoques

que favorezcan un análisis objetivo. El desarrollo comunitario y local se constituye como el punto más importante de este tipo de gobierno. A la vez que se desarrollan las comunidades el país se desarrolla y es en esa unidad mínima de gobierno donde se encuentra la base para la sostenibilidad y el progreso ascendente del ser humano. Uno de los propósitos fundamentales que favorecieron la creación de los GAD fue el de ampliar la participación a través de la asignación de nuevos roles y funciones a la junta parroquial.

El espacio público refiere tanto a una configuración física o de identificación simbólica de distintos grupos sociales. El soporte es el ámbito territorial a partir del cual pueden relacionarse e integrarse las dimensiones política, social, económica y cultural. El espacio público expresa el diálogo entre la administración pública como propietaria jurídica del territorio (que faculta el dominio del suelo y garantiza su uso) y la ciudadanía que ejerce un uso real del mismo. Estas consideraciones le otorgan carácter de dominio público (apropiación cultural colectiva).

La apropiación cualifica al espacio colectivo y le otorga su condición de espacio público. La dinámica en cualquier espacio público depende directamente del nivel de apropiación dado por parte de la población. En la articulación del descubrimiento de las necesidades, identificación como derecho, aprendizaje o experiencia en la resolución colectiva y la integración a un proyecto. Se debe potenciar la inclusión y la participación, favoreciendo que los implicados se identifiquen con el proceso.

El análisis de la significación de la gobernabilidad para el desarrollo comunitario debe partir desde los distintos actores sociales. De acuerdo a Recalde (2014), el nuevo modelo de descentralización en el Ecuador, establecido en la Constitución y desarrollado en el Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización (2010). Este apunta fundamentalmente a desarrollar el concepto de descentralización administrativa, más que al de descentralización política. Es una modalidad de la forma de gobierno que no ha cambiado la forma de Estado. Se centra en la transferencia de competencias de la Administración Pública Central, mas no en la transferencia de potestades estatales legislativas e incluso jurisdiccionales, que caracteriza en cambio, a la descentralización política en estados federales o autonómicos.

Estos referentes no significa que Ecuador no haya tenido importantes avances en materia de descentralización política al atribuir competencias, otorgar facultad normativa complementaria a los gobiernos subnacionales o elegir democráticamente a sus autoridades locales. Independientemente a las aspiraciones de la Revolución

Ciudadana, es necesario realizar un análisis en torno a la gobernabilidad, fundamentalmente en los GAD del Ecuador. Este tipo de gobierno solo se direccionan a la descentralización administrativa y no vista desde la óptica de la comunidad en la toma de decisiones. Es en este contexto donde la participación ciudadana ha estado presente en tiempo de elecciones, pero en lo posterior no como agente activo de proyectos emancipadores que conduzcan a forjar su propio bienestar social (Jerez, Borja & Armas, 2018).

El término participación ha sido adjetivado en dependencia de la esfera de la vida social en que esta tiene lugar. Puede abordarse la participación política, social, económica, cultural, comunitaria, ciudadana, electoral, industrial, entre otros. En cada una de estas esferas, la participación adopta formas y mecanismos específicos. A ello obedece la inmensa ambigüedad doctrinal en el uso de este término. La participación ciudadana en la gobernabilidad, debe ser entendida como un elemento que figure para propiciar el desarrollo de la comunidad. La problemática de la participación de los destinatarios como beneficiarios ha sido abordada en los estudios de Hernández & Paz (2016), Hernández, Paz & Jara (2016); y Paz Enrique, Hernández Alfonso, Tamayo Rueda & Frías Guzmán (2016).

La participación ciudadana en la esfera política, debe contener el desarrollo comunitario como principio. Para ello deben establecerse relaciones jurídico-políticas en torno al ejercicio del poder. La participación política debe ser el derecho ciudadano a intervenir en el proceso de toma de decisiones públicas, como manifestación esencial del ejercicio del poder.

Existen obstáculos que limitan la participación ciudadana desde los GAD, los cuales diluyen o mutilan el desarrollo comunitario. Es una preocupación la reacción a la poca credibilidad a los actores políticos, puesto que los mismos suelen convertirse en agentes excluyentes de la participación ciudadana en la toma de decisiones de sus demandas y necesidades. El criterio anterior obstaculiza o rompe con lo establecido en las políticas públicas normadas dentro de un estado, lo que ha traído descontento, apatía y desafiliación ciudadana del sistema constituido.

Los GAD tienen implícito el derecho político, previsto y regulado en el ordenamiento jurídico del país. El derecho subjetivo que otorga la facultad del ciudadano para intervenir en los asuntos del Estado. Esta intervención se realiza directamente o por medio de sus representantes, tal como lo establece la Constitución. El derecho subjetivo regula de obligatoriedad la protección del Estado sobre este derecho López & Cañizares, 2018).

La toma de decisiones es un proceso que tiene lugar a todos los niveles en que se organiza territorialmente el Estado: nacional, provincial, municipal y parroquial, como ámbito primario de poder y participación. En el Estado moderno los GAD se han convertido en un importante segmento de la estructura territorial. En este tipo de gobierno convergen gran número de demandas de comunidades, por ser allí donde transcurre la vida cotidiana de la cual emergen las necesidades y aspiraciones más inmediatas de sus ciudadanos. Por tal motivo, esta modalidad de gobierno se corresponde como instancia básica de poder, el respeto a las demandas y posibles soluciones. La efectividad de la gestión de los GAD en un Estado se medirá, entre otras cosas, por la eficacia de la gestión a través de los criterios que se emitan y las decisiones que consideren necesarias a partir de los actores políticos.

En múltiples ocasiones se subvalora la vida cotidiana que transcurre en las comunidades. Se les cataloga como ordinaria y convencional. Independientemente de estos criterios no puede olvidarse que en esa cotidianidad tiene lugar el proceso de reproducción social a través de la reproducción familiar, la socialización de valores, de normas culturales, sociales, políticas, entre otros aspectos. Es imprescindible el vínculo estrecho entre cotidianidad y reproducción social. Este criterio fue sustentado por Heller (1994), al definir la vida cotidiana como *“el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, que a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social”*.

En la sociedad ecuatoriana, con anterioridad la participación se daba ejerciendo presiones reivindicativas o buscando el poder como fórmula degradante. Esto se realizaba con la finalidad de encontrar salida a las precarias condiciones de vida. En este contexto los golpes de Estado se daban con gran regularidad en la historia republicana latinoamericana. Estos se generaron a partir de los intereses dominantes externos e internos que se sentían amenazados por la presión popular.

El desarrollo social de Ecuador está condicionado por factores similares a los procesos que enfrentan países latinoamericanos. Verdesoto (2005), establece que Ecuador *“aún se enfrenta a problemas institucionales y sociopolíticos que han condicionado su desarrollo. Tres de esas limitantes tienen que ver con los desafíos centrales de cualquier sistema político: a) la construcción del Estado; b) la articulación de la nación y c) el modo en que se da la integración social y la participación política”*. Se debe dar protagonismo a los ciudadanos en el ámbito de decisiones trascendentales. Esto debe funcionar como un ente orientador en los procesos políticos, administrativos, financieros y en la gestión de las demandas primordiales,

para el logro de sus objetivos comunes. Es en la vida cotidiana donde se asumen las necesidades y malestares que fluyen y se experimentan en una sociedad asimétrica. A partir de las contradicciones de los actores sociales se debe potenciar la participación. Es a través de estas que se generan reflexiones críticas que dan como resultados proyectos colectivos, que conlleven a una comunidad en sí, comunidad para sí y comunidad emancipada.

Es necesaria una concepción de lo comunitario como vínculo de simetría social en la esfera del gobierno. Al desarrollo comunitario se accede cuando propiciamos el desarrollo de relaciones sociales simétricas entre grupos y personas. Solo se alcanza cuando se es capaz de superar las rupturas locales, raciales, generacionales, de género, por creencias religiosas, orientación sexual y otras que prevalecen en la sociedad clasista. De igual forma se debe romper con las estructuras funcionales del sostenimiento de tales relaciones de opresión que constituyen manifestaciones de la misma. Es necesario favorecer la unión, el encuentro, el compromiso con una causa común no excluyente para superar asimetrías estructuralmente impuestas por siglos de opresión social.

En la actualidad en Ecuador se muestra una situación particular. Aunque el poder político está asociado al partido de izquierda, se muestra una regresión a la derecha manifestada en las decisiones políticas y administrativas. Los GAD en este contexto han sido objeto de cambios significativos. La centralización del poder ha atentado contra las decisiones de los gobernantes locales y la autonomía local.

CONCLUSIONES

El Estado Plurinacional del Ecuador se encuentra en la búsqueda de un sistema político o de gobierno óptimo, que garantice la participación de la comunidad para el desarrollo de la misma. La experiencia de los GAD se desarrolla para la asunción de un sistema que vele por el bienestar de los diferentes pueblos y comunidades, sin embargo, se identifican varias problemáticas que no están acorde a las políticas públicas declaradas.

La problemática de la gobernabilidad en Ecuador requiere, no solo, de la existencia de un régimen jurídico suficiente para legitimarla, sino también de una coherencia entre las potencialidades que brinda la legislación, para el desarrollo eficaz del ejercicio gubernamental y la actividad real de estos órganos, que transcurren, en la práctica cotidiana.

Actualmente los GAD en el Ecuador enfrentan retos que limitan la participación ciudadana de los miembros de las diversas comunidades. La centralización del poder

y recursos entorpecen la gestión del gobierno local. La nueva administración del Ecuador muestra una inclinación a retomar el camino de la derecha, aspecto que se revierte en la pérdida de autonomía local y en la desarticulación y unidad comunitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreto Calle, C.F. (2012). Análisis del rol de las juntas parroquiales en los procesos de desarrollo local: el caso de la parroquia Sageo. (Tesis de maestría.). Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Ecuador. Congreso Nacional. (2000). Ley Orgánica de Juntas Parroquiales Rurales. Recuperado de <http://files.gobiernoparroquialdematus.webnode.es/200000089-aa1a2ab140/LeyOrgJuntasParroquialesRurales.pdf>
- Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hernández Alfonso, E. A., & Paz Enrique, L. E. (2016). La publicidad de bien público y la educación sexual en Cuba. *Gráfica*, 21(4), 105-115. Recuperado de <https://revistes.uab.cat/grafica/article/view/v4-n8-hernandez-paz/51-pdf-es>
- Hernández, E. A., Paz, L. E., & Jara, D. (2016). Retos de la participación comunitaria en la producción televisiva local. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(2), 147-152. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sciabstract&pid=S2218-36202016000200019&lng=es&nr=iso>
- Jerez, W., Borja, E., & Armas, M. (2018). Percepción de la calidad del servicio de recolección de desechos sólidos: evaluación de un Gobierno Autónomo Descentralizado del Ecuador. *Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias*, 4(2), 12-26. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/Inge-Industrial/vol6-n21/art01.pdf>
- López, A. A., & Cañizares, M. (2018). El control interno en el sector público ecuatoriano: Caso de Estudio: gobiernos autónomos descentralizados cantonales de Morona Santiago. *Cofin Habana*, 12(2), 51-72. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/cofin/v12n2/cofin04218.pdf>
- Núñez, J. (2012). Investigación en democracia y participación. Quito: FLACSO.

- Paz Enrique, L. E., Hernández Alfonso, E. A., Tamayo Rueda, D., & Frías Guzmán, M. (2016). El diseño de ofertas de información basado en la experiencia de usuarios. El caso del boletín Reportes de Información. *Métodos de Información*, 7(12), 89-116. Recuperado de <https://www.metodosdeinformacion.es/mei/index.php/mei/article/view/IIMEI7-N12-089116/913>
- Recalde, E. (2014). *Construcción de un Estado Democrático para el Buen Vivir. Análisis de las principales transformaciones del Estado Ecuatoriano desde el 2007 al 2012*. Quito: Universitaria.
- Silva, P. & Rojas, F. (2013). *Gobernabilidad Democrática en América Latina: Las Dimensiones regionales nacionales y locales*. Quito: FLACSO.
- Verdesoto, L. (2005). *Instituciones y gobernabilidad en el Ecuador. A un cuarto de siglo de Democracia*. Quito: Abya Yala.

04

LA NARRATIVA COMO ESTRATEGIA TERAPÉUTICA Y FORTALECIMIENTO DE LA CIUDADANÍA EN EL TRATAMIENTO DE PERSONAS CON VIH-SIDA

NARRATIVE AS A THERAPEUTIC STRATEGY AND STRENGTHENING OF CITIZENSHIP IN THE TREATMENT OF PEOPLE WITH HIV-AIDS

Flor María Morantes Valencia¹

E-mail: flor.morantes@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7074-6535>

Mariana Ariza Rodríguez¹

E-mail: Cindy.ariza@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0039-0013>

Cristian García Villalba¹

E-mail: cristian.garcia.v@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5135-252X>

¹ Corporación universitaria Minuto de Dios. Cundinamarca. Colombia.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Morantes Valencia, F. M., Ariza Rodríguez, F. M., & García Villalba, C. (2019). La narrativa como estrategia terapéutica y fortalecimiento de la ciudadanía en el tratamiento de personas con VIH-Sida. *Revista Conrado*, 15(70), 31-36. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Los estudios contemporáneos sobre VIH-SIDA han prestado especial atención al uso de estrategias narrativas y discursivas como parte de los itinerarios terapéuticos de los pacientes. El objetivo de este artículo es identificar las potencialidades de recursos narrativos como la historia de vida en el tratamiento del VIH-SIDA y en el fortalecimiento de la ciudadanía. Materiales y métodos. Revisión documental con aportes disciplinares de la lingüística, la antropología y la comunicación. El impacto terapéutico de la narrativa como dispositivo cohesionador durante la trayectoria de vida de los pacientes. El goce efectivo de la ciudadanía en personas con VIH-SIDA es altamente limitado por la emergencia de nuevos estigmas sociales. Para ello, la narrativa se presenta como un dispositivo que asegura la expresión colectiva de la enfermedad tras el diagnóstico.

Palabras clave:

VIH-SIDA, narrativa, ciudadanía.

ABSTRACT

Contemporary studies on HIV-AIDS have paid special attention to the use of narrative and discursive strategies as part of patients' therapeutic itineraries. The objective of this article is to identify the potentialities of narrative resources such as life history in the treatment of HIV-AIDS and in the strengthening of citizenship. Among the Materials and methods were used Documentary reviews with disciplinary contributions of linguistics, anthropology and communication. The therapeutic impact of narrative as a cohesive device during the life trajectory of patients. The effective enjoyment of citizenship in people with HIV / AIDS is highly limited by the emergence of new social stigmas. For this, the narrative is presented as a device that ensures the collective expression of the disease after diagnosis.

Keywords:

HIV, citizenship, narrative.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el informe de la Organización Mundial de la Salud (2017), existe una creciente demanda sobre disposiciones para la prevención, atención y control del VIH; sin embargo, desde las ciencias sociales surge un interés investigativo que centra su estudio en las narrativas biográficas de la población portadora. Lo anterior, representa un insumo adicional para la comprensión de la experiencia vivida del VIH y las diferentes dinámicas identitarias que se configuran alrededor del cuerpo enfermo y la vivencia plena de la ciudadanía.

Los estudios sobre VIH realizados a lo largo del mundo, recogen diferentes abordajes que van desde el asunto puramente médico y biológico, hasta la dimensión humana y experiencial de la enfermedad. Por ejemplo, los primeros estudios sobre VIH surgieron en Estados Unidos en 1981 (Herek, 1999) y de esa fecha hasta la actualidad, han migrado sustancialmente, dado que la experiencia vivida de la enfermedad, cada vez cobra más importancia dentro del campo de investigación de las ciencias sociales.

Ahora bien, desde mediados de la década pasada, el interés por la vida cotidiana, las reconstrucciones identitarias y la configuración de sentidos en torno a la población con VIH, ha dado como resultado algunas aproximaciones de importante valor para campos de estudio que van desde la Medicina hasta las Ciencias Sociales (Goffman, Perrén & Setaro, 1981). En este sentido, explorar las narrativas de salud, enfermedad y atención de la población con VIH-SIDA, puede llegar a constituir un aporte para la comprensión epistemológica de la narrativa como parte de una trayectoria terapéutica y su influencia en el fortalecimiento de la ciudadanía para las personas seropositivas.

Para Grimberg (1999), *“la experiencia es un proceso variable, situado en una trama de relaciones intersubjetivas, construido y reconstruido histórica y socialmente en una diversidad de dimensiones (cognitivas, normativo-valorativas, emotivas, etc.)”* (p.45) Es decir, una misma enfermedad puede ser experimentada de distintas maneras, las cuales, en muchas ocasiones, son determinadas por el entorno de la persona y por la comunidad de apoyo que lo rodee durante las diferentes fases de la enfermedad.

En línea con lo anterior, Strauss & Glaser (1975), exploran los cambios y la reorganización de la vida cotidiana como respuesta a padecimientos crónicos; asimismo, revisan las redefiniciones en la identidad, tanto del portador del virus como de su entorno inmediato. Este abordaje teórico ofrece una mirada amplia con respecto a los diferentes cambios experimentados desde la fase del diagnóstico hasta los distintos momentos del tratamiento.

Por su parte, Pierret (2000), construye una comprensión del VIH donde este no es concebido como un episodio puntual en la vida de un sujeto, sino como un estado que *“se confunde con la vida misma”* (p.89) Es aquí donde resulta especialmente interesante el uso de la narrativa biográfica o historia de vida, como recurso terapéutico durante el tratamiento de la enfermedad, ya que representa un espacio de comunicación, que puede o no ser interpersonal, y agenciar diferentes manifestaciones de los síntomas, de las emociones y de la proyección personal después del diagnóstico. Desde la perspectiva de Watney (1989), se estudia la trayectoria terapéutica de los portadores de VIH-SIDA como un significativo cargado de sentidos morales y desafíos sociales. Frente a los sentidos morales es posible decir que para el caso del VIH son múltiples los estigmas y juicios de valor que rodean la enfermedad. Es aquí donde categorías como estigma, discriminación, rechazo y exclusión social cobran sentido, ya que a partir de ellas es posible construir múltiples interpretaciones y valoraciones del fenómeno.

De acuerdo con lo anterior, Parker & Aggleton (2003), señalan que el estigma no es una actitud estática, sino un proceso social en constante cambio, el cual se *“despliega a través de autores sociales concretos e identificables que tratan de legitimar su propio estatus dominante en las estructuras existentes de desigualdad social”* (p.65) Es decir, los abordajes semánticos del concepto pueden dotar de sentido la palabra y conducir discursos capaces de legitimarse y destruir otro tipo de argumentos.

De igual forma, Goffman (1974), definió estigma como la *“identificación que se crea de un grupo de personas o de una persona, basada en características físicas o comportamientos sociales, percibidos como diferentes a las de los grupos o personas consideradas normales”* (p.36) Esta investigación se propone explorar los diferentes estigmas que rodean al VIH a partir de la recolección de narrativas e historias de vida que posibiliten una comprensión amplia e integradora de la enfermedad, a partir de categorías de análisis como el género, la edad, el estrato social, entre otros.

Por su parte, Clandinin & Connelly (2000), plantean la pregunta sobre *“¿Qué nos ayuda a aprender la investigación narrativa sobre nuestros fenómenos que otras teorías o métodos no hacen?”*(p.123) Al respecto, es posible decir que el uso de la narrativa como dispositivo cohesionador en medio del tratamiento de VIH-SIDA, resulta pertinente en tanto que cuenta con un fundamento hermenéutico interpretativo capaz de centrarse en fenómenos específicos, para identificar los significados circundantes y su relación con las experiencias relatadas.

Asimismo, de acuerdo con Domínguez & Herrera (2013), *“las narrativas son unos de los instrumentos primordiales para la creación y comunicación del significado. Desde un posicionamiento narrativo, los significados no están teorizados como representaciones o propiedades estables de un objeto en el mundo”*(p.6) es decir, pensar en la narrativa como un dispositivo para movilizar la experiencia del VIH-SIDA, puede a su vez, movilizar nuevas significaciones en torno a la enfermedad, de tal manera que éstas redunden en la reducción de estigmas y en el fortalecimiento de la ciudadanía de las personas seropositivas.

Marshall & Bottomore (1998), teorizaron acerca del concepto de ciudadanía y establecieron una estrecha relación entre los derechos y el acceso o disfrute de los mismo. En este sentido, Delgado Blanco (2018), considera que la noción de ciudadanía social *“está estrechamente vinculada con el bienestar social que se alcanza a través del disfrute de la seguridad social, el trabajo, la educación, la recreación, la vivienda y la salud; derechos que requieren espacios, instituciones y oportunidades para su realización efectiva. En la medida en que un sector de la población deja de acceder a esa cuota de bienestar, su capacidad para ejercer los derechos de los que es titular disminuye: quienes son excluidos no pueden ser considerados verdaderos ciudadanos”*(p.25)

Por su parte, Calcaño (1997), analiza el concepto de ciudadanía social desde su institucionalización en América Latina durante el siglo XX y destaca el rol de los Estados en su aseguramiento; es decir, señala el rol que tienen los Estados frente a la construcción de ciudadanía y cómo en varios países, es justamente las formas de gobernar, las principales barreras que se imponen a la hora de hacer efectivo el derecho a la ciudadanía. En este sentido, se observa la estrecha relación que existe entre los gobiernos y las garantías para que las personas, en este caso las seropositivas, puedan acceder libre y oportunamente al ejercicio de la ciudadanía.

No obstante, Sojo(2002), afirma que *“a muchas personas les preocupa que la ciudadanía diferenciada en función del grupo fomente que los grupos se centren en sus diferencias y no en sus objetivos compartidos. Se supone que la ciudadanía tiene una función integradora, pero, ¿puede desempeñar tal función si la ciudadanía no es una identidad legal y política común?”* (p.9)

Es decir, se hace evidente la preocupación frente a las distinciones sobre la ciudadanía que puedan emerger a partir de criterios excluyentes como el género, la orientación sexual o un diagnóstico médico. Para el caso de las personas con VIH-SIDA, especialmente en Latinoamérica, las garantías para el ejercicio pleno de su ciudadanía se

encuentran rodeadas de estigmas, prejuicios y cargas simbólicas que desvirtúan el origen mismo de la ciudadanía y su sentido integrador y cohesionador.

DESARROLLO

La revisión documental permitió la construcción de una serie de categorías de análisis, a partir de las cuales el problema de investigación fue sometido a una interpretación y posterior discusión de resultados. Las categorías construidas obedecen a criterios como el abordaje del concepto de ciudadanía, las cargas simbólicas volcadas sobre el cuerpo, los principales estigmas entorno al VIH-SIDA y el uso de la narrativa como estrategia terapéutica (tabla 1).

Tabla 1. Criterios VS resultados analizados.

Criterio	Resultado analizado	RASGOS DIFERENCIADORES
Ciudadanía	El ejercicio pleno y efectivo de la ciudadanía se ve altamente violentado cuando emergen en el discurso cotidiano valoraciones subjetivas que dotan de sentido negativo los derechos humanos y civiles de las personas con VIH-SIDA.	Género, escolaridad, nivel socioeconómico
Estigma	La construcción social del VIH-SIDA se encuentra fuertemente anclada a estigmas relacionados con la fuente del contagio, el género, los factores de riesgo y la dicotomía entre vida pública y vida privada.	Origen o fuente del estigma (Dimensión familiar, laboral y educativa y vida social- pública)
Narrativa	La exteriorización verbalizada de la enfermedad se convierte en un itinerario terapéutico determinante a la hora de afrontar el diagnóstico y llevar a cabo un estilo de vida pleno y libre.	Medios empleados

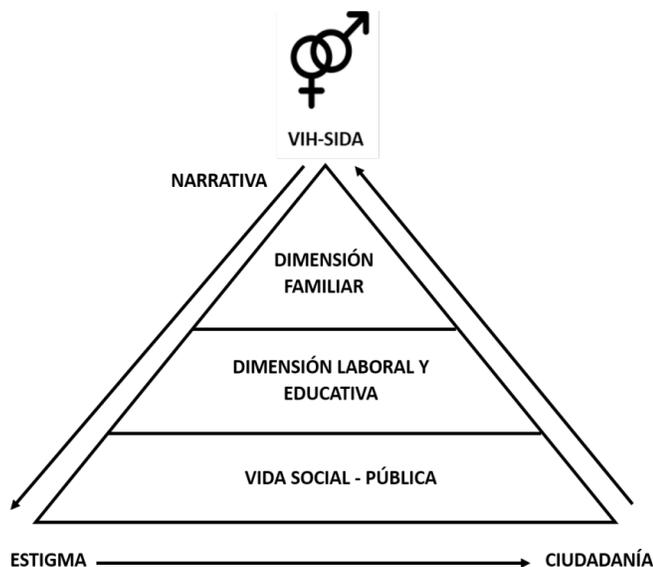


Figura 1. Tríada epistemológica.

Esta triada epistemológica (Figura 1) expone la co-relación existente entre los criterios de narrativa, estigma y ciudadanía. La interpretación de esta consiste en partir de la afirmación que señala a la narrativa como el dispositivo clave para la reducción del estigma y, por ende, la potencialización de la ciudadanía en las personas con VIH-SIDA. Una interpretación similar es la realizada por Van Dijk (1999), quien expone la relación entre discurso, cognición y sociedad, para afirmar la co-dependencia entre los relatos, sus fuentes y los contextos en los cuales se gestan.

Se trata pues de comprender que a través de un ejercicio narrativo constante es posible desmitificar los imaginarios errados en torno a la enfermedad y de esta manera generar procesos de cohesión social que aseguren una convivencia armónica, no solo para las personas con VIH-SIDA, sino para la ciudadanía que vive con un latente temor, frente a las posibilidades de contagio.

Ahora bien, este análisis se interesa por comprender, adicionalmente, la injerencia que tienen algunos rasgos diferenciadores a la hora de abordar los asuntos relacionados con el estigma, la narrativa y la ciudadanía en personas con VIH-SIDA. Verbigracia de ello son los abordajes realizados desde la academia sobre el género y la experiencia de la enfermedad; las discusiones sobre las fuentes y riesgos potenciales de contagio; la relación entre la condición socioeconómica y el acceso oportuno e integral a tratamiento médico; la vivencia de la enfermedad dependiendo la profesión o labor desempeñada, entre otras.

De acuerdo con Durand & Gutiérrez (1998), cuando se habla del ejercicio de un derecho, no se habla única y exclusivamente de una decisión de carácter individual aislada, sino que ésta involucra una serie de factores que condicionan y determinan dicho ejercicio. Algunos de estos factores son la condición socioeconómica, el género, el capital cultural e incluso la ubicación geográfica. En este sentido, hablar del ejercicio pleno y efectivo de la ciudadanía para las personas con VIH-SIDA implica el análisis de los múltiples condicionantes creados socialmente, los cuales restringen, incluso de manera violenta, las posibilidades de gozar efectivamente de los aspectos que envuelven la ciudadanía. En línea con lo anterior, Terto (2004), propuso el concepto de muerte civil para hacer referencia directa a la manera en que la discriminación y los prejuicios alejaban a la persona seropositiva (portadores de VIH-SIDA) de derechos como el trabajo, la vivienda y la salud. Estas restricciones de corte social movilizadas enteramente por el rechazo al otro –distinto, enfermo, contagiado–, llevan incluso a la muerte social de la persona, es decir, a la negación absoluta del sujeto dentro de un espacio social compartido.

Por su parte, Evans (2013), establece el concepto de ciudadanía sexual para referir a un nuevo orden de ciudadanía donde fluctúan relaciones de género, de identidad, conflictos morales y múltiples manifestaciones de la sexualidad. En este sentido, el autor destaca la necesidad de ampliar la comprensión en torno a la sexualidad y su estrecha relación con el ejercicio pleno de la ciudadanía, el cual, entre otras cosas, no puede estar determinado por ningún tipo de patología, enfermedad o condición médica.

Frente al criterio de estigma, es posible mencionar que este tema ha tenido un amplio desarrollo desde finales de la década de los 80, cuando autores como Herek & Glunt (1988); Bunting (1996); Snyder, Omoto & Crain (1999), generaron una discusión en torno a la manera en que el VIH-SIDA pasó de ser una epidemia biológica a una epidemia de estigmas. El análisis de esta situación resulta pertinente en la medida en que ofrece la posibilidad de indagar con mayor acierto acerca de cuáles son los agentes sociales, políticos, culturales y económicos que movilizan la creación y prolongación en el tiempo de los estigmas alrededor del VIH-SIDA.

La Organización Panamericana de Salud (2003), por su parte, señaló que *“el estigma es un medio de control social, que define las normas sociales y castiga a quienes se apartan de éstas. El meollo del estigma es el miedo de que los estigmatizados amenacen a la sociedad. La base de ese miedo suele ser la ignorancia, por ejemplo, en el caso del VIH/SIDA, acerca de la forma de vida de los*

grupos estigmatizados o de las realidades del comportamiento sexual o de la manera en la cual se propagan las enfermedades” (p.11)

Así pues, el estigma se presenta como una de las principales barreras a la hora de hablar de VIH-SIDA y, en este sentido, denota una estrecha relación con el desconocimiento generalizado de la enfermedad, la formación de prejuicios cada vez más arraigados y, por ende, la creación continua de limitaciones para las personas con la enfermedad.

Con respecto a las narrativas, Frankenberg (1993), establece que en los discursos cotidianos se gestan ‘metáforas sociales’, las cuales, para el entorno de personas con VIH-SIDA, representan la creación continua de estigmas. Es por ello que la narrativa se convierte en un dispositivo capaz de darle voz al cuerpo y expresar los múltiples sentidos y sentimientos que se encuentran restringidos por las limitaciones de carácter social que impiden la libre expresión de la enfermedad.

Barthes, 1966) en su obra *Análisis Estructural del Relato* señala que la narrativa va más allá del contar o decir algo, indica que *“no es sólo seguir el desentrañarse de la historia, es también reconocer estadios, proyectar los encadenamientos horizontales del hilo narrativo sobre un eje implícitamente vertical; leer (escuchar) un relato, no es sólo pasar de una palabra a otra, es también pasar de un nivel a otro”* (p. 12)

En línea con lo anterior, Grimberg (1999), desataca diferentes dimensiones de la narrativa justamente a la hora de analizar el discurso de personas con VIH-SIDA. Para ello, habla del sentido descriptivo- emotivo de la narrativa en el cual más allá del padecimiento físico, el relato se concentra en los sentimientos que rodean dicho padecimiento. También señala un tipo de narrativa donde el protagonista es el contexto simbólico del cuerpo, es decir, explora de manera diferencial el relato del VIH-SIDA desde la maternidad, la niñez, el género, la edad, entre otros.

Vivir con VIH-SIDA es en sí mismo una experiencia de vida con una carga diferencial que no se puede desconocer. Es decir, empero de las múltiples discusiones de igualdad que promueven algunos grupos sociales e incluso la academia; la experiencia de vida con VIH sí requiere una mirada diferencial, en tanto que a partir del diagnóstico se gesta la necesidad de redistribuir y reasignar las tareas de la vida cotidiana, en aras de asegurar el desarrollo libre y seguro de estas personas.

Es allí donde cobran valor criterios como la ciudadanía y el estigma, los cuales son altamente co-dependientes

en la medida en que, por ejemplo, la reducción del estigma ante las personas con VIH-SIDA, asegura inmediatamente el fortalecimiento en la exigencia y garantía de sus derechos como ciudadano. Esta relación es directamente proporcional, ya que, de manera opuesta, es decir, si aumenta el estigma, aumentan los riesgos de exclusión, violencia y marginalidad para la población seropositivo.

A través de la revisión se pudo comparar que regiones como Suramérica y África siguen siendo las más afectadas por los múltiples estigmas que rodean el VIH-SIDA. Adicionalmente, esta afectación debe ser leída en contexto para situar la mirada sobre el ejercicio gubernamental en esta materia y así evaluar la aplicación o no de cada una de las disposiciones emitidas por la ONUSIDA desde su fundación en 1994 hasta hoy.

Por otra parte, una de las principales limitaciones a la hora de contrastar los resultados de las múltiples investigaciones consultadas, radica en la imposibilidad de establecer la efectividad o no de las estrategias adelantadas, ya que en gran parte de esas iniciativas solo se cuenta con informes parciales que no permiten conocer la evolución de los proyectos, su impacto y sobre todo, el éxito de los mismos, una vez finalizan las investigaciones y se achotan los recursos de financiación y subvención.

CONCLUSIONES

De esta revisión documental se concluye que es necesario analizar el factor del estigma desde múltiples dimensiones, entre ellas, el origen o la fuente del mismo. Es decir, observar si las manifestaciones que reproducen el estigma frente a personas con VIH-SIDA provienen de las mismas familias u hogares, del entorno laboral, de las instituciones médicas o, sencillamente, de la sociedad civil. Esta conclusión re refuerza a través de la triada epistemológica propuesta en el análisis de resultados, la cual contempla tres grandes dimensiones en las cuales se genera y reproduce el estigma. A saber: dimensión familia, dimensión laboral y educativa y vida social pública.

Asimismo, se concluye - con especial atención en el contexto colombiano - que es absolutamente necesario y perentorio generar desde los gobiernos e instancias públicas competentes, un fortalecimiento de la política en salud sexual y reproductiva, no solo para prevenir y reducir el contagio, sino, para integrar al discurso un componente pedagógico capaz de desmitificar los riesgos, temores, misterios y múltiples elucubraciones que circundan en las calles, alrededor del VIH-SIDA.

Sumado a lo anterior, se puede concluir que la atención del VIH-SIDA se debe realizar de manera diferencial, ya que, pueden existir variables en la experiencia de vida,

dependiendo de quién sea el portador. Por ejemplo, al alrededor de la población LGBTI existe una carga de valor mayor que sobre la población heterosexual; lo anterior obedece, en gran medida a los imaginarios socialmente contruidos en torno a las formas de contagio. Es por ello, que, luego de esta revisión documental, se observa la necesidad de ampliar la comprensión acerca de las prácticas y los sentidos que envuelven a los sujetos seropositivos, en aras de reducir la desigualdad social y el estigma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bunting, S. M. (1996). Sources of stigma associated with women with HIV. *Advances in Nursing Science*, 19(2), 64-73. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8939289>
- Calcaño, L. G. (1997). Ciudadanía, política social y sociedad civil en América Latina. *Cuadernos del CENDES*, (36), 11-34.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Domínguez De la Ossa, E., & Herrera González, J. D. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-641. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n3/v30n3a09.pdf>
- Durand, T., & Gutiérrez, M. A. (1998). *Cuerpo de mujer: consideraciones sobre los derechos sociales, sexuales y reproductivos en la Argentina. Mujeres sanas, ciudadanas libres (o el poder para decidir)*, 27.
- Evans, D. (2013). *Sexual citizenship: The material construction of sexualities*. New York: Routledge.
- Goffman, E. (1974). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguinbooks.
- Goffman, E., Perrén, H. B. T., & Setaro, F. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grimberg, M. (1999). Sexualidad y relaciones de género: una aproximación a la problemática de la prevención al Vih-Sida en sectores populares de la ciudad de Buenos Aires. *Cuad. méd. soc. (Ros.)*, (75), 65-76.
- Herek, G. M. (1999). AIDS and stigma. *American behavioral scientist*, 42(7), 1106-1116. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0002764299042007004>
- Herek, G., & Glunt, E. K. (1988). An epidemic of stigma: Public reactions to AIDS. *American Psychologists*, 43(11), 886-891. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3063145>
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. B. (1998). *Ciudadanía y clase social* (Vol. 91). Madrid: Anaya.
- Organización Mundial de la Salud. (2017). Resumen del 2017. Actualidad de la salud mundial. Recuperado de <https://www.who.int/features/2017/year-review/es/#event-resumen-del-2017-actualidad-de-la-salud-mundial>
- Organización Panamericana de la Salud. (2003) *Comprensión y respuesta al estigma y a la discriminación por el VIH/SIDA en el sector salud*. Recuperado de http://www1.paho.org/spanish/ad/fch/ai/Stigma_report_spanish.pdf?ua=1
- Parker, R., & Aggleton, P. (2003). HIV and AIDS-related stigma and discrimination: a conceptual framework and implications for action. *Social science & medicine*, 57(1), 13-24. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12753813>
- Pierret, J. (2000). Everyday life with AIDS/HIV: surveys in the social sciences. *Social science & medicine*, 50(11), 1589-1598. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0277953699004670?via%3Dihub>
- Snyder, M., Omoto, A. M., & Crain, L. A. (1999). Punished for their own good deeds. *American Behavioral Scientists*, 42, 1175-1192.
- Sojo, C. (2002). La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano. *Revista de la CEPAL*. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10799/1/076025038_es.pdf
- Strauss, A. L., & Glaser, B. (1975). *Chronic illness and the quality of life*. Saint Louis: Mosby.
- Terto, V. (2004). La seropositividad al VIH como identidad social y política en el Brasil. *Ciudadanía sexual en América Latina: Abriendo el debate*, 305-310.
- VanDijk, T. A. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Watney, S. (1989). Missionary positions: AIDS, 'Africa', and race. *Critical Quarterly*, 31(3), 45-62. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8705.1989.tb00357.x>

05

INVESTIGATING THE CONCEPT OF THE OVER-SOUL IN THE WORKS OF EMERSON AND RUMI

INVESTIGACIÓN SOBRE EL CONCEPTO DE ALMA SUPREMA EN LAS OBRAS DE EMERSON Y RUMI

Jale Erfani Namin¹

E-mail: zh.erfaninamin@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7600-2040>

Hossein Novin¹

E-mail: drnovinh92@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9399-4697>

Ali Arian²

E-mail: arian@azaruniv.ac.ir

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7096-8795>

Asgar Salah¹

E-mail: a_salahi@uma.ac.ir

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5299-6984>

¹ University of Mohaghegh Ardabili. Iran.

² Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.

Suggested citation (APA, sixth edition)

Namin, J. E., Novin, H., Arian, A., & Salah, A. (2019). Investigating the concept of the over-soul in the works of Emerson and Rumi. *Revista Conrado*, 15(70), 37-47. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

ABSTRACT

There is the One, Perfect, Informed and Infinite Essence behind all the phenomena in the world. One side of the world is the finite world, full of contradictions and changes; the other side is the world of infinity and the Over-Soul. Rumi and Emerson shared in their understanding of existence, truth, and human, and have benefited from similar mystical concepts and motifs. These similarities could be the result of either a kind of unity in the intellectual system of human beings in illuminated thoughts, or the calque of opinions of the Eastern thinkers, especially Persian mystic poets, such as Hafiz and Rumi, since Emerson has repeatedly acknowledged in his essays and lectures that he had read their works. In spite of the similarity in their thoughts about the path of human emancipation and perfection, the attitude and epistemology of the transcendental concepts, and the common ontology in the path and the destination of this knowledge, there are differences to observe which their dissimilar results should be mentioned. In this regard, in Rumi's epistemology, we need to pay much attention to love, because love is the cause of unity. From this point of view, this Absolute Infinite (God) is distinct from the universe of the creatures and is primordial and eternal; he was before the creation and will be afterwards. In Emerson's view, God and Being are not separate from one another.

Keywords:

The Over-Soul, Emerson, Rumi.

RESUMEN

Existe la esencia única, perfecta, informada e infinita detrás de todos los fenómenos del mundo. Un lado del mundo es el mundo finito, lleno de contradicciones y cambios; El otro lado es el mundo del infinito y el Alma Suprema. Rumi y Emerson compartieron su comprensión de la existencia, la verdad y lo humano, y se han beneficiado de conceptos y motivos místicos similares. Estas similitudes podrían ser el resultado de una especie de unidad en el sistema intelectual de los seres humanos en pensamientos iluminados, o el calco de opiniones de los pensadores orientales, especialmente los poetas místicos persas, como Hafiz y Rumi, ya que Emerson ha reconocido repetidamente en sus ensayos y conferencias de que había leído sus obras. A pesar de la similitud en sus pensamientos sobre el camino de la emancipación y perfección humana, la actitud y la epistemología de los conceptos trascendentales, y la ontología común en el camino y el destino de este conocimiento, existen diferencias para observar cuáles deberían ser sus resultados diferentes. En este sentido, en la epistemología de Rumi, debemos prestar mucha atención al amor, porque el amor es la causa de la unidad. Desde este punto de vista, este Infinito Absoluto (Dios) es distinto del universo de las criaturas y es primordial y eterno; él estuvo antes de la creación y lo estará después. En opinión de Emerson, Dios y el Ser no están separados el uno del otro. Dios, el espíritu del universo, fluye en la naturaleza. La naturaleza es la base de la filosofía de Emerson.

Palabras clave:

Labor de tutoría, gestión tutorial, formación de profesionales, Escuela Administración de Empresas.

INTRODUCTION

The concept of oneness of being, as God is one and the only, is the most important topic of mysticism. The concept of the universal spirit or the Over-Soul with its equivalent terms, such as the Unity of Being, Unity, Union, We and Unification in the mysticism and Islamic philosophy of Iran, have been among the most important subject matters. The origin and destination of the mystics are to reach that stage and other stages are helping the seeker to achieve that transcendence. 'From the point of view of the Islamic mystics, the real being is simple and pure, which is not associated with any diversity in its pure unity and perfection.' There is a one, perfect, informed and infinite essence behind all the phenomena in the world, whom we call God. One side of the world is the finite world, full of contradictions and changes; the other side is the world of infinity and the Over-Soul, and man experiences his presence amid. It is possible to reach the Over-Soul by transcendence of the soul and it is knowledge that transcends the soul. Knowledge is a gradual course; step by step and stage by stage, it transcends the soul. The equivalent term for knowledge is 'mysticism'; it is the mysticism of Rumi, who became the Sufi master of the East and West, and Emerson the pastor, who established the school of Transcendentalism in America; it is the same parable in which a seed becomes a fruit and a drop an ocean. When we try to examine the mystique of the two about a concept, in fact, we examine the degree of the knowledge of these two.

Truth is one and the men of truth are always unanimous. Their words are also of unity. Despite their different languages and nationalities, there is no contradiction between their ideas. They see their true faces in God. The unity and the Over-Soul repeatedly appear in the words of the mystics and Sufis in different times and places.

Emerson and Rumi believe in the originality of human perfection, the breaking of the old customs, and incorrect beliefs and systems dominant in the human moral community to achieve unity with the Origin of creation. They also use the concepts of 'the Over-Soul' and 'unity and union' to describe the transcendental being. The Over-Soul is a state of consciousness that does not belong to any religion, sect or tradition and is immediately available to all humanity. It is the consciousness that lies in the depth and is the essence of any existence. The Over-Soul is shapeless and is not mundane. It is the existence beyond the temporary life and the transient and personalized concept of self.

In this regard, before addressing the main body of the paper, several topics in the theoretical basis should be

defined, that requires a comprehensive understanding of Transcendentalism and Romanticism.

Transcendentalism is an American philosophical and literary movement in the nineteenth century, which played an important role in the American cultural resurrection and the formation of national and independent literature.

The founder of this American school, Ralph Waldo Emerson, was a religious person who was more inclined toward the subject of mysticism. Asian mysticism strengthened his mystical beliefs.

"I was the pampered child of the East. I was born where the soft western gale breathed upon me fragrance of cinnamon groves, and through the seventy windows of my hall the eye fell on the Arabian harvest." (Fakahani, 1998, p. 2)

Transcendentalism was regarded as the manifestation and continuation of Romanticism in America. Although Transcendentalists followed Europe as the example, they sought originality in their spiritual and mystical experiences. Romanticism was the last movement that emerged in Europe in the late eighteenth and mid-nineteenth centuries and was a response to the Enlightenment Age, which merely focused on the absolute validity of reason. Sensibility, imagination, nature, love, and passion replaced the reason. *"Romanticism is not only a literary school but a global movement which includes different fields, such as literature, philosophy, social and political sciences, architecture, music, painting, and cinema"* (Ja'fari, 1999, p. 2). Romanticism involves individualism, introversion, idealism, inspiration from nature, and the expression of pure human emotions. *"Yes, one of the features of Romanticism was this yearning for nature and nature's mysteries. ... It means viewing nature as a whole. ... Now it was said that nature is nothing but one big 'I'. The Romantics also used the expressions 'world soul' or 'world spirit. ... The philosophers observed with their own eyes that nature was in a constant state of transformation. But how could such transformations occur?"* (Gaarder, 1991)

Epistemologically, it can be said that Transcendentalists fought against the method of empiricism, the way in which science came from the sensory experience, and the human mind was like a white sheet waiting for the experience.

The philosophy of the eighteenth century was scepticism and materialism, and it was mainly mundane. This philosophy was sceptical about God, and even about the human spirit, but nineteenth-century idealism completely opposed to this view of man and the universe, and they believed that within the mind there was a special insight that is above all experiences. Emerson and his friends

honoured this knowledge and became Transcendentalists. Transcendentalists did not have a particular plan of salvation. They were mainly concerned with the right thought and life, and their principles emphasized in transcendental thoughts and simple life. *“But despite whatever foreign influences may have inspired American Transcendentalism, the doctrines of it quickly assimilated into an idiosyncratically national product, for it grew out of the fusion of two fundamental American qualities: religious mysticism and the love of nature. Whenever it appeared in literature it had two subjects, nature and man. Nature was regarded as an open book of the Lord. Man was seen not as a poor creature enslaved by the senses, but as an immortal and divine being”.* (McLoughlin, 2003, pp. 17-18)

DEVELOPMENT

Transcendentalism believed that reason is an intrinsic gift from God to mankind that every person should cultivate. Besides, God is present in nature, and nature should be read as a spiritual book. *“Transcendentalists learned from European Romantics that communication with nature is necessary to regain human chastity and morality. Intimacy and friendship with nature can bring the individual and the author back to childhood, openness, wonder, and Emerson saw this as a primitive and intrinsic response to Existence. They were interested in the religion of India and the eastern scriptures, believing that every human being has God in himself and should see Him”.*

The transcendental man should be able to free himself from systems and structures of artificial life and enjoy the divinity and spirituality of the natural world: *“For them, God was not only in the church and religious texts; He was in nature, too. From their point of view, artists should be able to decipher and interpret the final lessons of nature. Nature is a teacher and can teach moral correction. Following nature is, in fact, following the nature and essence of man and divine knowledge”.*

Emerson introduced nature as a universal tablet and an open book, in which human beings could read the messages of God. *“The happiest man is he who learns from nature the lesson of worship”.* (Yeganeh, 2002, p.33)

In the eighteenth century, the East was the focus of attention for Europe. The influence of Europe on Asia led to the discovery of Asian-Islamic culture and civilization by European writers and intellectuals. These individuals presented the results of their studies as translations. This pursuit brought them back to a new world. The newly independent America also contributed to the excitement of this awareness and discovery.

Emerson had no interest in Persian poets before the age of forty, but from the age of forty to fifty-five, Persian literature was the source of his poetic inspiration. He continued his study for fifteen years without further delay. As a result of these studies, he translated seven hundred verses of Persian poems. He is one of the first translators of Hafiz's Ghazals for Americans. In 1847, he translated two excerpts of the poem, one of which was the two greatest poems of the Divan of Hafiz. One of his lectures in Manchester was about Hafiz and Persian literature. Four years later, he translated several other poems from Hafiz and published it in the Liberty Bell.

He became familiar with Eastern literature and philosophy, especially Persian literature through European orientalis. ‘To Baron von Hammer Purgstall, who died in Vienna in 1856, we owe our best knowledge of the Persians. He has translated into German, besides the Divan of Hafiz, specimens of two hundred poets who wrote during a period of five and a half centuries, from A. D. 1050 to 1600. The seven masters of Persian Parnassus - Firdusi, Enweri, Nisami, Jelaledin, Saadi, Hafiz and Jami __ have ceased to be empty names; and others, like Ferideddin Attar and Omar Khayyam, promise to rise in Western estimation (Emerson, 1904).

“Transcendentalism had found a great deal of correspondence with Persian literature due to its mystical insight and the ability of the American community to accept similarities; hence the Persian literature easily influenced the American literature and thought”. (Qaderi & Azarandaz, 2000, p.18)

Emerson did not know Persian; therefore, he relied on Joseph von Hammer-Purgstall's German translations. The first Persian poet that he read was Hafiz. In 1843, he started reading from Saadi. Emerson's next reading from Sufi literature comes from Akhlak-i-Jalaly. This book introduces the “seeker” in the Sufi order to methods of cultivating spirituality in mind and soul. During this period, Emerson's persistent interest in Islamic culture would show in his work. The first example of influence appears in his lectures at the Masonic Temple in Boston in 1841. In 1850 he becomes more vocal in his references *to the Islamic culture, as we can see in his “Plato,” “Swedenborg; or, the Mystic,” and “Goethe; or, the Writer.” “His Persian Poetry, which is his most elaborate discussion on the subject, appeared in 1858. From this essay, we learn that he also read Farid al-Din Attar's The Conference of Birds, a cornerstone text in Sufi literature. In 1865, Emerson wrote a preface for Saadi's Gulistan, introducing the book to the American reader. From this considerable exposure to Persian Sufi poets, I argue that Emerson's theme of annihilation and union with the Spirit comes partly from Sufi literature,*

whose men of letters had vastly and repeatedly discussed it. His symbolism of wine and intoxication echoes this Oriental source too." (Al-Mansour, 2005, p. 13)

In Emerson's view, the soul is the most precious, pure, and righteous being, and even has a deeper and subtler meaning. Soul naturally possesses these qualities and virtues. For perfection and transcendence, the man should be addressed to his heart, the home of the soul. 'This is the law of moral and of mental gain. The simple rise as by specific levity not into a particular virtue, but into the region of all virtues. They are in the spirit which contains them all The soul requires purity, but purity is not it; requires justice, but justice is not that; requires beneficence, but is somewhat better; so that there is a kind of descent and accommodation felt when we leave speaking of moral nature to urge a virtue which it enjoins. To the well-born child all the virtues are natural, and not painfully acquired. Speak to his heart, and the man becomes suddenly virtuous (Emerson, 1883).

Emerson wanted to create an all-encompassing unity called the Over-Soul that transcends everything and is omnipresent; that is, the soul appears in the material world. The spiritual world surrounds the material world and mixes with it. He states that every particle reflects the whole soul that goes beyond natural phenomena. There is unity between man and nature, and this unity is the unity with God, which is difficult to describe. *"The currents of the Universal Being circulate through me; I am part or parcel of God. About the difficulty of the definition of God, Emerson writes in his Nature: We can see God in the rough and distant phenomena of matter, but when we try to define and describe himself, both language and thought desert us, and we are as fools and savages"*(Yeganeh, 2002, p.33)

The concept of the perfection of the soul is also different from the perfection of other creatures. In Emerson's view, transcendence of the soul does not have the same meaning as child growth, from childhood to adolescence and from adolescence to youth, but it is the transformation from human to angel and beyond. At this stage, these manifestations and diversities become one single unity. *"Before the revelations of the soul, Time, Space and Nature shrink away"*(Emerson, 1883, p. 257). *"The soul's advances are not made by gradation, such as can be represented by motion in a straight line, but rather by ascension of state, such as can be represented by metamorphosis, — from the egg to the worm, from the worm to the fly"*. (Emerson, 1883, p. 258)

Emerson believes that one can find the truth with a new look towards the world. He finds the truth in nature and sees the two flowing because nature has spirit, and the

reason is its perpetual change. If nature had no soul, it would be stagnant. Man also enjoys the same spirit, and this is the meaning of unity with Creation and the Over-Soul, which, in spite of different appearances, are in harmony with one another: *"So shall we come to look at the world with new eyes. It shall answer the endless inquiry of the intellect of what is truth? And of the affections, What is good? By yielding it. Self-passive to the educated will. Then shall come to pass what my poet said. Nature is not fixed but fluid. Spirit alters, moulds, makes it. The immobility or brightness of nature, is obedient. Every spirit builds itself a house, and beyond its house, a world, and beyond its world, a heaven. Know then, that the world exists for you. All that Adam had, all that Caesar could you have and can do"*.(Yeganeh, 2002, p.40)

There is a harmonious order in the creation of the universe that is closely intertwined, and make a transcendental power fascinating all phenomena, and in this unique course, whatever happens, is based on divine wisdom. The poem 'The Informing Spirit' is a good example:

There is no great and no small

To the Soul that maketh all:

And where it cometh, all things are;

And it cometh everywhere.

I am owner of the sphere,

Of the seven stars and the solar year,

Of Caesar's hand, and Plato's brain,

Of Lord Christ's heart, and Shakespeare's strain (Emerson, 1847, p. 189).

This verse of Sura Al-Nur confirms the Over-Soul: 'God is the Light of the heavens and the earth. The Parable of His Light is as if there were a Niche and within it a Lamp.' 'Everything in this Universe is revealed by and has a divine light. The Holy Olive tree is neither the Oriental nor the Western, but the same Tree of Knowledge; God allows you to receive inspiration and leads you from the prison of the body towards the infinite place of thought.'

In Emerson's view, genius, virtue and love are the different manifestations of divine light: *"From within or from behind, a light shines through us upon things and makes us aware that we are nothing, but the light is all. A man is the facade of a temple wherein all wisdom and all good abide. What we commonly call man, the eating, drinking, planting, counting man, does not, as we know him, represent himself, but misrepresents himself. Him we do not respect, but the soul, whose organ he is, would he let Him appear through his action, would make our knees bend.*

When it breathes through his intellect, it is genius; when it breathes through his will, it is virtue; when it flows through his affection, it is love. And the blindness of the intellect begins when it would be something of itself. (Emerson, 1883, pp. 254-255)

Emerson believed that the revelation is not prophet-specific, but that all human beings have the ability to find revelation. He considered the revelation as the connection and flow of the Over-Soul to human soul: *“We distinguish the announcements of the soul, its manifestations of its own nature, by the term Revelation, They are always attended by the emotion of the sublime. For this communication is an Influx of the Divine mind into our mind. It is an ebb of the individual rivulet before the flowing surges of the sea of life.”* (Emerson, 1883, p. 264)

Concerning his Transcendental mystical experience, Emerson writes: *“Standing on the bare ground—my head bathed by the blithe air and uplifted into infinite space—all mean egotism vanishes. I become a transparent eyeball; I am nothing; I see all; the currents of the Universal Being circulate through me; I am part or parcel of God.”* (McLoughlin, 2003, p. 22)

Emerson introduced nature as a universal tablet and an open book, in which human being could read the messages of God. He sought an ideal theory to proclaim that matter and spirit are both valuable, and human and nature like matter and spirit, have been merged and coordinated, and science and religion are correlative with each other. *“One cannot help responding to his radiant presentation of the idea that Nature is not mechanical but vital, that the universe is not dead or inanimate but radiantly alive, and that God is not remote but ever-present. Emerson saw Nature as a medium of the Transcendental Being’s appearance to man, to show the latter some aspects of ultimate reality.”* (McLoughlin, 2003, p. 22)

Emerson rejected the theory of God as the father and Man as the son in the Unity of Being. He tried to establish a closer relationship. He wanted to bring all human beings into a single connection, accessible only through a single general plan. He described his new theory as follows: *“Man, thus, is not a static, finite creation, but a part of a constantly flowing stream into whom being is continuously descending “that flowing river, which, out of regions I see not, pours for a season its streams into me. This source of being is “that Unity, that Over-Soul, within which every man’s particular being is contained and made one with all other; that common heart of which all sincere conversation is the worship.... The soul in man is not an organ, but animates and exercises all the organs; is not a function, like the power of memory, of calculation, of comparison, but*

uses these as hands and feet; is not a faculty but a light; is not the intellect or the will, but the master of the intellect and the will; is the background of our being, in which they lie—an immensity not possessed and that cannot be possessed. From within or from behind, a light shines through us upon things and makes us aware that we are nothing, but the light is all.” (McLoughlin, 2003, p. 23)

This unity also affects time and space; it covers the entire history. Considering the theory of the Universal Intellect, he writes: *“There is one mind common to every mind, and history is a revelation of God in the domain of freedom. The whole of history is necessary to reveal the whole of the Soul—as each individual expresses but a part of himself, so does each historical event. Man can best comprehend history through his own life, since history is a revelation of the Over-Soul, and each individual has the key in himself.”* (McLoughlin, 2003, p. 24)

Emerson believed that prophets and sages have come to this unity (unity with the Over-Soul) and have a direct and immediate relationship with God, but it is regrettable that, in other epochs, logic and calculating sciences replaced intuition.

The only solution, in Emerson’s view, is to pay much attention to the soul and knowledge of self. There should be a direct and immediate relation between individual souls and God: *“We know that all spiritual being is in man. A wise old proverb says, God comes to see us without bell; that is, as there is no screen or ceiling between heads and the infinite heavens, so is there no bar or wall in the soul, where man, the effect, ceases, and God, the cause, begins. The walls are taken away. We lie open on one side to the depths of spiritual nature, to the attributes of God.”* (Emerson, 1883, p. 255)

Man is a creature that reflects all the names and attributes of God. ‘For Emerson, it is the “indwelling Supreme Spirit” within each man that must be worshipped: *“Miracles, prophecy, poetry; the ideal life, the holy life, exist as ancient history merely”* (Wayne, 2010, p. 78). The church is built on “indolence and fear” and insists that *“you must subordinate your nature to Christ’s nature and accept our interpretations rather than your own.”* (Wayne, 2010, p. 78)

This is one of the differences between Emerson and Rumi. Rumi has no problem with the miracle and accepts it. In his opinion, fate is the very limited view of eternity that we call it ‘nature.’ In general, Emerson expresses that it is the correspondence between the microcosm and the macrocosm that can lead us to divine science. In this regard, the human heart is a mirror in which it can reflect the divine thought:

“Onward and on, the eternal Pan,
 Who layeth the world’s incessant plan,
 Halteth never in one shape,
 But forever doth escape,
 Like wave or flame, into new forms
 Of gem, and air, of plants, and worms.
*Alike to him the better, the worse,
 The glowing angel, the outcast corpse.
 Thou metest him by centuries,
 And lo! he passes like the breeze;
 Thou seek’st in globe and galaxy,
 He hides in pure transparency;
 Thou askest in fountains and in fires,
 He is the essence that inquires.
 He is the axis of the star;
 He is the sparkle of the spar;
 He is the heart of every creature”*.(Emerson, 1847, p. 40)

Emerson’s selection of the last chapter of the book for his reader stands as a clear evidence that he was interested in including a morsel of Sufism, and not merely its poetry, for his readers. He chooses the moment when the birds become one with the Simorg. The scene starts when the birds are let into his presence:

*“They saw themselves all as Simorg
 Themselves in the eternal Simorg.
 When to the Simorg up they looked,
 They beheld him among themselves;
 And when they looked on each other,
 They saw themselves in the Simorg.
 A single look grouped the two parties,
 The Simorg emerged, the Simorg vanished,
 This is that and that is this,
 As the world has never heard”*.(Al-Mansour, 2005, p. 84)

Emerson believed that he should worship the divine spirit within all human beings. In his view, miracle, prophecy, poetry, ideal, sacred life are all merely ancient history. Now the church is based on weakness and fear and insists on the fact that man must bring his nature into accordance with the nature of Christ and accept not his findings but

the interpretation of the Church. Emerson believed that: *“To aim to convert a man by miracles, is a profanation of the soul”* (Wayne, 2010, p. 78). This is another difference between Emerson and Rumi. Rumi accepts the miracle and, in many cases, brings many examples of the miracle in his works. Emerson’s History’ begins with this poem:

*“There is no great and no small
 To the Soul that maketh all:
 And where it cometh, all things are;
 And it cometh everywhere.
 I am owner of the sphere,
 Of the seven stars and the solar year,
 Of Caesar’s hand, and Plato’s brain,
 Of Lord Christ’s heart, and Shakespeare’s strain”*. (Wayne, 2010, p. p. 130)

The mention of the pronoun ‘my’ and the names of the famous people in this poem reflects the universal features that we have to cultivate in ourselves. Emerson believed that everyone is history for himself, and has an encyclopaedia of truths in his possession that makes up the whole history of the world. The Universal Intellect has written the history of the human being and now we have to read it through our own experience.

Although the term ‘Unity of Being’ or ‘union’ was not introduced by Rumi in mysticism, his poems are full of the experiences of this union. In the present day, Rumi’s mystical messages are being taken seriously in Europe and America. Rumi, with his unique worldview, possesses an infinite romantic mysticism that, beyond the philosophy and science, has embraced the whole universe. The ultimate goal of humanity and the perfection of human consciousness and transcendence is, according to Rumi, to achieve unity with the Creator; God is the only absolute power beyond the Being. And we ‘interpret his notes in harmony with our own feelings’, so that we could reflect his divine light to the universe.

The destination of all the thoughts of Rumi is God. This infinite God is beyond the understanding of human beings, but he is the origin and source of the whole existence and nature and the universe is praising him:

*These trees are like the interred ones:
 They have lifted up their hands from the earth.
 They are making a hundred signs to the people
 And speaking plainly to him that hath ears
 With green tongue and with long hand.*

They are telling secrets from the earth's conscience (Al-Din Rumi, 2008a)

In Rumi's view, this Absolute Infinite (God) is distinct from the universe of the creature and is primordial and eternal; he was before creation and will be afterwards. Rumi sees the universe as a finite being, with all its majesty and magnitude, and that it is a small particle in the glorious Court of God. Nature and the world, in his view, is ephemeral and mortal:

A man knows that a house is made;

The spider which plays idly in it (knows) not (this). (Al-Din Rumi, 2008b).

All the creatures have taken their existence from God, but the essence of Oneness is above all of these diversities:

Now thou becomest the Sun, and now the Sea;

Now the mountain of Qáf, and now the 'Anqá.

In thine essence thou art neither this nor that,

O thou that art greater than (all) imaginations and more than (all) more!

(Al-Din Rumi, 2008b)

When God is the only one involved in this creation, then everything returns to its origin and this universe is a perfect and flawless system:

If you are a ball in His polo-field,

Keep spinning round from (the blows of) His polo-stick.

The ball becomes right and flawless (only) at the time

When it is made to dance by the stroke of the King's hand!

(Al-Din Rumi, 2008b)

Rumi says that 'you,' which you have made in your mind, is borrowed and is not your real 'I'; and your real identity is but unity and union with the Being:

Your reality is the form and that which is borrowed:

You rejoice in what is relative and rhyme.

Reality is that which seizes (enrapures) you

And makes you independent of form. (Al-Din Rumi, 2008b)

Unity with the universal soul is a stage free from any colour and shape. The returnees do not even notice the divine attributes; they have reached the stage of Annihilation. Rumi and Emerson lead us to see the signs of God. Emerson remains at this stage, but Rumi, in higher stages, says that all signs are worthless after Union:

Inasmuch as those united (with God) are absorbed in the Essence,

O son, how should they look upon His Attributes?

When your head is at the bottom of the river,

How will your eye fall on the colour of the water? (Al-Din Rumi, 2008b)

At this colourless stage, when you become the sea, you are delivered from every corruption:

(And) may be united with the Sea of Alast:

When it becomes the Sea, it is delivered from every corruption;(Al-Din Rumi, 2008d)

Union with the Infinity (the Over-Soul) is the essence of Transcendentalism:

That the inhabitant of the earth

May become one in heart and one in aim and one in nature with the sublime celestial.

(Then) separation and polytheism and duality will disappear:

In real existence there is (only) unity.

When my spirit (fully) recognises thy spirit,

They (both) remember their being one in the past, (Al-Din Rumi, 2008d)

The result of the union with the Soul is composure, satisfaction, and happiness. Hence, the reason for people's sadness is that they are anxious:

Because I have passed beyond (all) thoughts,

And have become a swift traveller outside (the region of) thought.

I am the ruler of thought, not ruled (by it),

Because the builder is ruler over the building. (Al-Din Rumi, 2008b)

Man, when he recognizes himself as the conscious in whom the phenomenal world forms, will be free from attachments, the curiosity of situations, places, and conditions. Occasions do not matter him anymore, and their seriousness diminishes; a kind of playfulness comes into his life, and he realizes that this world is but a fantasy.

According to Rumi, despite the fact that consciousness and intelligence of life exist in all beings, among humans, saints are those who are capable of joining the consciousness of the universal soul and to conform to the whole Being:

This breath of the Abdál (saints) is from that (spiritual) springtide:

From it there grows a green garden in heart and soul.

From their breaths there comes (is produced) in him who is fortunate

The (same) effect (as that) of the spring rain on the tree. (Al-Din Rumi, 2008a)

This union and Unity of Being, in addition to the time, exist in forms; there is no past and future; the only real time is the present. The past and future give rise to thoughts, and ignoring these two is the seeing of everything. The reason that human being cannot find the composure of the Over-Soul, is that he is lost in his thoughts. He spends his entire life within the limits of his thoughts and never goes beyond the limited personal and mental concept that has been conditioned with the past. This Unity makes the man feel the Over-Soul with all his heart. The presence, which requires humans to think unnecessarily, makes all human cells alive and aware. If you need to think, superior intelligence works through it. *“The division of life into past, present, and future is mind-made and ultimately illusory. Past and future are thought forms, mental abstractions. The past can only be remembered Now. What you remember is an event that took place in the Now, and you remember it Now. The future, when it comes, is the Now. So the only thing that is real, the only thing there ever is the Now.”* (Tolle, 2003, p. 40)

Transcendentalism is walking beyond that range. Those who have such a vision to the existence are, in fact, a single Being, and to them, the time and place are next to nothing:

His being past or future is (only) in relation to thee:

Both are one thing, and thou thinkest they are two. (Al-Din Rumi, 2008c)

Thought is of the past and future;

When it is emancipated from these two, the difficulty is solved.

When you see two of them met together as friends,

They are one, and at the same time (they are) six hundred thousand.

Their numbers are in the likeness of waves:

The wind will have brought them into number (into plurality from unity).

The Sun, which is the spirits, became separated

(Broken into rays) in the windows, which are our bodies. (Al-Din Rumi, 2008b)

In the above, Rumi describes the concept of the Over-Soul with the most beautiful expressions and that this soul, like the sun, shines on all human beings and nature.

In Persian mystical literature, as well as in the Mathnavi ‘mole’, is the symbol of unity that has all the beauty of this world and the Hereafter in one piece and is inconceivable to ordinary people.

O my comrade on the way, dismiss thy weariness for a moment,

That I may describe a single mole (grain) of that Beauty.

The beauty of His state cannot be set forth:

What are both the worlds (temporal and spiritual)? The reflection of His mole.

When I breathe a word concerning His beauteous mole,

My speech would fain burst my body. (Al-Din Rumi, 2008b)

As water can be solid, liquid, and gas, consciousness, too, can be solid, in the form of matter; liquid, in the form of thought and mind; or formless, in the form of pure consciousness:

This world is one thought (emanating) from the Universal Intellect:

The Intellect is like a king, and the ideas (are his) envoys. (Al-Din Rumi, 2008b)

In Islamic texts, love is the most pronounced term to express the nature of Divinity in Islamic spirituality: ‘If only a single word can be a summary of Islamic spirituality, it is undoubtedly the word love. I believe that the word ‘love’ is the most vivid to express the nature of godliness, which is in the heart of the Islamic tradition. When the value of the poets like Attar and Hafiz is known among Western readers, the reason is that they represent the mercy which inspires the demand for meaning and perfection to man; in particular, Rumi has explicitly taught that True love can only be found in the Ultimate source of mercy and grace.’

Rumi puts a great emphasis on the love on the path of Union and sees it as a connection between God and man:

Everything except love is devoured by Love:

To the beak of Love the two worlds are (but) a single grain. (Al-Din Rumi, 2008e)

Rumi believes that love is the only way to achieve this unity, and says that love consumes the forms and ideas that lead to disconcerted and contradictory thoughts:

Here the mind may bring (suggest) many difficulties,
But a good beast will break the tether.

His (God's) love is a fire that consumes difficulties:

The daylight sweeps away every phantom. (Al-Din Rumi, 2008c)

Rumi expresses this Unity in the allegory of drop, sea, and almonds; the drop that joined the Sea of Unity should be in the shelter of such a drop because he is superior to the Seven Heavens:

The drop that has become an envoy from the Sea of Unity—

The seven seas would be captive to that drop.

If a handful of earth become His courier,

His heavens will lay their heads (in homage) before His earth.

(Al-Din Rumi, 2008b)

In nature, Rumi mediates on the constant evolution of everything, from rocks to the human mind, and in this regard, refers to the gradual stages of transition from non-living nature to the most complex of the living phenomenon: ***“I died to the inorganic state and became endowed with growth... Emerson, also, did not consider this change straightforward, but a transition from one stage to another”***

As Emerson takes the constant change of nature as a sign that it has the soul, Rumi, too, sees the nature novelty and change as the reason for its spirituality; Emerson's interpretation is philosophical, while Rumi's is purely poetic. Rumi says that this world is transforming by new and original emanations from God, and it is because of him that the manifestations of the universe are transforming endlessly:

Every day He is (busy) in an affair, O son:

Every moment the world is renewed,

And we are unaware of its being renewed whilst it remains (the same in appearance).

Life is ever arriving anew, like the stream,

Though in the body, it has the semblance of continuity. (Al-Din Rumi, 2008a)

Rumi, believing in the laws of creation, introduces them as the main causes of metaphysics, and for this reason, miracle, prayer, revelation, and inspiration are true, not anti-truth. In spite of the many examples of the miracle in Rumi's works, Emerson does not accept the miracle in his works and, in confirmation of his saying, never brings an example of a miracle. In the case of revelation, Rumi

believes that every human being cannot understand the revelation, but Emerson believes that all human beings understand revelation. The universal soul and the human soul are residents of the kingdom of heavens, but God is in a higher position. From Rumi's point of view, the human soul has a certain hierarchy; every soul desires to move on to a higher order, but it does not have the power to reach the higher soul. Prophets and mystics have a higher soul:

The intellect of Ahmad (Mohammed) was not hidden from any one;

(But) his spirit of (prophetic) inspiration was not apprehended by every soul. (Al-Din Rumi, 2008b)

Besides the understanding and soul which is in the ox and the ass,

Man has another intelligence and soul;

Again, in the owner of that (Divine) breath

There is a soul other than the human soul and intelligence.

(Al-Din Rumi, 2008d)

The common people cannot endure the light of the prophets:

Those in the last (lowest) rank, through their weakness,

(Are such that) their eyes cannot endure the light in front (of them);

And that front rank, from weakness of sight,

Cannot support the light that is more advanced.

The light that is the life of the first (highest rank)

Is heartache and tribulation to this squinter; (Al-Din Rumi, 2008b)

In Rumi's opinion, human beings as a microcosm have a higher capacity than other creatures; in his inner journey, he could find other realms within himself and in the outer journey, the relations and components of the universe. However, having reached the self-knowledge, he should not be fascinated by it, and this is another difference between Emerson and Rumi.

The soul of the man of God should regain his divine face to find himself and get rid of the perplexities and depressions. He desires transcendence and perfection and attempts to escape the snares.

The souls of the men of God are in harmony with each other, and in fact, they are a single one:

The souls of wolves and dogs are separate, every one;

The souls of the Lions of God are united.
 Just as the single light of the sun in heaven
 Is a hundred in relation to the house-courts (on which it
 shines),
 (Al-Din Rumi, 2008d)
 I saw that thou art the Universal Mirror unto everlasting:
 I saw my own image in thine eye.
 I said, "At last I have found myself:
 In his eyes I have found the shining Way."
 My false instinct said, "Beware! That (image) is (only) thy
 phantom:
 Distinguish thy essence from thy phantom";
 (But) my image gave voice (spoke) from thine eye (and
 said),
 I am thou and thou art I in (perfect) oneness. (Al-Din Rumi,
 2008b)

CONCLUSIONS

Truth is one and the men of truth are always unanimous. Their words are also of unity. Despite their different languages and nationalities, there is no contradiction between their ideas. They see their true faces in God. The unity and the Over-Soul repeatedly appear in the words of the mystics and Sufis in different times and places. The Over-Soul is an intersection point in Rumi's and Emerson's philosophy.

Rumi and Emerson shared in their understanding of existence, truth, and human, and they have benefited from similar mystical concepts and motifs. These similarities could be the result of a kind of unity in the intellectual system of human beings in illuminated thoughts, or the result of calque of the opinions of Eastern thinkers, especially Persian mystic poets, such as Hafiz and Rumi, since Emerson has repeatedly acknowledged in his essays and lectures that he had read their works. Emerson and Rumi believe in the originality of human perfection, the breaking of the old customs, and incorrect beliefs and systems dominant in the human moral community to achieve unity with the Origin of creation. They also use the concepts of 'the Over-Soul' and 'unity and union' to describe the transcendental being. This paper examines the recognition of human perfection and transcendence in the context of Emerson's 'the Over-Soul' and Rumi's 'Union'. Rumi and Emerson believe that there is the One, Perfect, Informed and Infinite Essence behind all the phenomena of the world. One side of the world is the finite world, full of

contradictions and changes; the other side is the world of infinity and the Over-Soul; this union and Unity of Being, in addition to the time, exist in forms; there is no past and future; the only real time is the present. The past and future give rise to thoughts, and ignoring these two is the seeing of everything. The reason that human being cannot find the composure of the Over-Soul, is that he is lost in his thoughts. He spends his entire life within the limits of his thoughts and never goes beyond the limited personal and mental concept that has been conditioned with the past.

As Emerson takes the constant change of nature as a sign that it has the soul, Rumi, too, sees the nature novelty and change as the reason for its spirituality; Emerson's interpretation is philosophical, while Rumi's is purely poetic.

In nature, Rumi mediates on the constant evolution of everything, from rocks to the human mind, and in this regard, refers to the gradual stages of transition from non-living nature to the most complex of the living phenomenon: 'I died to the inorganic state and became endowed with growth... Emerson, also, did not consider this change straightforward, but a transition from one stage to another.

In spite of the similarity in their thoughts about the path of human emancipation and perfection, the attitude and epistemology of transcendental concepts, and the common ontology in the path and the destination of this knowledge, there are differences to observe which their dissimilar results should be mentioned.

'Nature' is the foundation of Emerson's philosophy. Like the philosophers of the Romanticism, he calls the 'soul of the world' the 'I'. Emerson rejects the miracle that the church is endorsing, and believes that we should worship the divine spirit within all human beings; revelation is understood by all, but according to Rumi, every soul is not the same kind as the heaven lies; the soul has a hierarchy. Every soul desires to move on to a higher order, but it does not have the power to reach the higher soul. The prophets and the mystics have a higher soul. A man of transcendence must regain his divine face.

Rumi expresses the concept of the Over-Soul with allegories such as light and energy of the sun that shines on all human beings and nature, the mole, the droplet and the sea, a thought from the Universal Intellect, and the flow of love in the whole Being.

In Rumi's opinion, the human being as a microcosm has a higher capacity than other creatures; in his inner journey, he could find other realms within himself and in the outer journey, the relations and components of the universe. However, having reached self-knowledge, he should not be fascinated by it, and this is another difference between

Emerson and Rumi. Rumi sees the universe as a finite being, with all its majesty and magnitude, and that it is a small particle in the glorious Court of God. In this epistemology, God is beyond the perception of human beings; only prophets and saints can receive His revelation and have the ability to join the consciousness of the universal soul and to conform to the whole Being. Nature is also praising Him. Rumi puts a great emphasis on the love on the path of Union. Love is the most pronounced term to express the nature of Divinity in Islamic spirituality.

Rumi and Emerson lead us to see the signs of God. Emerson remains at this stage, but Rumi, in higher stages, says that all signs are worthless after Union.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Al-Din Rumi, J. (2008a). *Manavi*, Book 1. Oxford: Oxford University Press.
- Al-Din Rumi, J. (2008b). *Manavi*, Book 2. Oxford: Oxford University Press.
- Al-Din Rumi, J. (2008c). *Manavi*, Book 3. Oxford: Oxford University Press.
- Al-Din Rumi, J. (2008d). *Manavi*, Book 4. Oxford: Oxford University Press.
- Al-Din Rumi, J. (2008e). *Manavi*, Book 5a- 6. Oxford: Oxford University Press.
- Emerson, R. W. (1883). *Essays*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Emerson, R. W. (1904). *Letters and Social Aims*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Fakahani, S. J. (1998). Islamic influence on Emerson's thought: the fascination of a nineteenth century. *American Journal of Muslim Minority Affairs*, 18.
- Gaarder, J. (1991). *Sophie's World*. New York: Berkeley Books.
- McLoughlin, M. (2003). *Dead Letters to the New World: Melville, Emerson, and American Transcendentalism*. New York: Routledge.
- Qaderi, B., & Azarandaz, A. (2000). The Influence of Persian Literature on American Transcendentalism. Vol. 5, 6. Bahonar: University of Kerman.
- Tolle, E. (2003). *Stillness Speaks*. Vancouver: Namaste Publishing.
- Wayne, T. K. (2010). *Critical Companion Ralf Waldo Emerson*. New York: Sheridan Books.
- Yeganeh, F. (2002). *Literary Schools*. Tehran: Rahnama Publication.

06

RELACIÓN PEDAGÓGICA TUTOR-ALUMNO: FACTOR CLAVE PARA PROMOVER LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS

PEDAGOGICAL TUTOR- STUDENT RELATIONSHIP: KEY FACTOR TO PROMOTE RESEARCH SKILLS

Rosa Gonzáles Llontop¹

E-mail: rosagonll@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7516-8022>

Carlos Alberto Otero Gonzáles²

E-mail: carlosog15@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6335-9083>

¹ Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Perú.

² Universidad Señor de Sipán. Perú.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Gonzáles Llontop, R., & Otero Gonzáles, C. A. (2019). Relación pedagógica tutor-alumno: factor clave para promover las habilidades investigativas. *Revista Conrado*, 15(70), 48-52. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En el artículo se presentan los resultados de una investigación sobre la relación de las habilidades investigativas y las interacciones entre el tutor y alumno de posgrado. En este contexto se consolida la relación estrecha e la investigación científica como elemento consustancial del quehacer de los estudios de maestría. La revisión bibliográfica y el análisis documental determinaron que se necesita establecer criterios pedagógicos y didácticos que orienten la relación tutor-alumno tomando a la pedagogía como guía en la formación investigativa, asimismo, la didáctica como las estrategias que apoyan esta relación. Se enmarcó dentro de la metodología de la comprensión holística de la investigación. Para el diagnóstico se entrevistó a los maestrantes, lo cual permitió describir los problemas sobre la tutoría, la revisión bibliográfica y el análisis documental. Para ello se construyeron categorías de análisis teóricos. Se manifiesta que al relacionar las sesiones tutoriales y los conocimientos se posibilita la formación investigativa. Los resultados obtenidos demuestran que, en el postgrado, la actividad de investigación se constituye en una actividad pedagógica fundamental. Asimismo, la relación del tutor y estudiante de posgrado, constituye uno de los componentes esenciales de la formación de la maestría para desarrollar las habilidades de investigación.

Palabras clave:

Relación pedagógica, investigación científica, formación investigativa

ABSTRACT

The article presents the results of an investigation on the relationship of research skills and interactions between the tutor and graduate student. In this context, the close relationship and scientific research is consolidated as a consubstantial element of the work of master's studies. The bibliographic review and the documentary analysis determined that it is necessary to establish pedagogical and didactic criteria that guide the tutor-student relationship taking pedagogy as a guide in research training, as well as didactics as the strategies that support this relationship. It was framed within the methodology of holistic understanding of research. For the diagnosis, the teachers were interviewed, which allowed to describe the problems on the tutoring, the literature review and the documentary analysis. For this, theoretical analysis categories were constructed. It is stated that by linking the tutorial sessions and knowledge, research training is possible. The results obtained demonstrate that, in the postgraduate course, the research activity constitutes a fundamental pedagogical activity. Also, the relationship of the tutor and graduate student is one of the essential components of the training of the master's degree to develop research skills.

Keywords:

Pedagogical relationship, scientific research, research training.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como propósito investigar la relación de las habilidades investigativas y las interacciones entre el tutor - alumno de posgrado en su proceso de formación como futuros investigadores. De esta manera, el desarrollo del futuro investigador se realiza en consonancia con el acompañamiento y orientaciones del tutor, sumados a los conocimientos y a los avances científicos y tecnológicos.

Asimismo, existe consenso de que no es posible hablar de calidad de la educación sin investigación, esta constituye una de las funciones que el docente desarrolla unida a las funciones docente-metodológica y orientadora. En este proceso la labor del tutor como elemento de relación pedagógica se considera clave, ya que desempeña un papel esencial al dirigir el proceso de formación investigativa.

En la actualidad se observa una tendencia al reconocimiento de la relación tutor-alumno, como un proceso que beneficia al desarrollo investigativo de los estudiantes de posgrado, la figura del tutor como sujeto activo y responsable del proceso de formación en ámbitos cada vez más complejos.

Distintos campos del conocimiento como la Psicología, la Epistemología, la Didáctica y la Pedagogía entre otras, han contribuido con conocimientos y metodologías para entender cuáles son los factores, procesos y mecanismos responsables de la relación pedagógica tutor- alumno.

En las experiencias analizadas, se enfocaron las condiciones bajo las cuales se realiza la formación de investigadores en posgrado. Se destaca que las exigencias, no solo provienen de la organización académica, sino también de organizaciones externas que determinan y condicionan al nuevo investigador a plantear y resolver problemas vinculados a la investigación.

Se han identificado la siguiente problemática que afecta la calidad del proceso de formación investigativa y al proceso tutorial: La ausencia de un enfoque pedagógico y didáctico en la asesoría del trabajo científico, lo que se manifiesta en una débil orientación teórico-metodológica para la formación investigativa, asimismo, la falta de un modelo pedagógico que oriente el proceso metodológico de la tutoría. Hay que mencionar, además, que este proceso está orientado solo al cumplimiento de cronograma de tareas, soslayando el desarrollo de las habilidades investigativas que necesita el estudiante de posgrado.

DESARROLLO

A comienzos del siglo XIX surgió en Alemania la primera experiencia de vinculación docencia-investigación. Las estrategias didácticas fueron el laboratorio y el seminario de investigación que superaban las disertaciones tradicionales de la cátedra y orientaban los aprendizajes hacia temas de investigación. Asimismo, en Gran Bretaña, la investigación y el postgrado se apoyan en la relación alumno-tutor y la investigación se considera una actividad adicional a la docencia.

Por su parte, en Francia, la enseñanza se ha mantenido separada de la investigación. La investigación científica se realiza sobre todo en centros de investigación, pero la universidad sigue siendo la principal formadora de investigadores, la relación pedagógica se centra en el binomio profesor-estudiante. En los Estados Unidos, la docencia y la investigación se realizan en el mismo espacio.

En las universidades de Japón y Asia la formación académica cuenta con el equipo necesario para la investigación. Los estudiantes de grado realizan una investigación útil a la empresa, la cual se valida por la universidad como una tesis (Alcántara, 2002). Por otro lado, en América Latina en el currículum se recogen las necesidades sociales y productivas que se convierten en objetos de investigación articulados al sector productivo. La formación de investigadores se sostiene en la tutoría bajo tres premisas: a) asesoría continua y sistemática b) participación del aspirante en un grupo de investigación c) existencia de una infraestructura de investigación (Machado Ramírez & Montes de Oca Recio, 2009).

Muchos investigadores han abordado la temática sobre el desarrollo tutorial en los programas de maestría y doctorado, asimismo, se han propuesto alternativas valiosas, con aportes significativos entre las que se encuentra: Collazo (2006); y Martínez (2008), quienes, desde una concepción integral de tutoría, consideran que la formación es un proceso permanente que implica múltiples dimensiones de la actividad humana y profundizan en el conocimiento en la formación de habilidades investigativas, se refirieron a diversas prácticas mediante las cuales se comparten experiencias que son la base para desarrollar las habilidades necesarias (Honoré, 1980, 1982). La calidad del proceso de tutoría, se centra en la labor pedagógica del tutor y su relación con el alumno, enfocados en la construcción de aprendizajes para desarrollar las habilidades investigativas, como un proceso continuo.

La interacción estudiante-investigador hace posible un intercambio de conocimientos y experiencias significativas provenientes del mundo científico, académico y profesional. En esta interacción pedagógica, se accede a metodologías y experiencias de otros investigadores, lo cual favorece el desarrollo de las habilidades necesarias para la investigación y a la vez fortaleciendo sus habilidades investigativas.

A través del intercambio de ideas, los investigadores orientan y corrigen los avances de los alumnos, se configura un ambiente de trabajo y aprendizaje que se constituye en una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), como fue enunciada por Vigotsky (1979). Durante el proceso de asesoramiento el investigador es indispensable para corregir las deficiencias y alentar los avances de quien inicia su trayectoria como investigador en formación. Es necesario reformar el rol del profesor tutor a fin de pasar de transmisor de conocimientos al rol de profesional que organiza el aprendizaje de la metodología de la investigación, implicando a los alumnos en el proceso de aprendizaje a través de estrategias y actividades que respaldan una actividad tutorial dinámica, efectiva y más personalizada.

En este propósito, la función tutorial se torna en uno de los pilares que sustentan la relación pedagógica tutor- alumno en la formación investigativa, la cual permite una efectiva integración docente –estudiante de manera dinámica. De este modo, tomamos como referencia las palabras de García Nieto (2005), quien define la tutoría como una actividad formativa, encaminada al desarrollo integral de los estudiantes de posgrado.

Atendiendo a los planteamientos anteriores, se infiere que la figura del tutor adquiere una acción protagónica en la formación investigativa de posgrado. Es por ello que el presente estudio tiene como objetivo establecer la importancia de la interacción docente- alumno, en el proceso de tutoría en el contexto de los estudios de posgrado

El tema de las habilidades ha sido estudiado y analizado por diferentes autores, de igual modo, visto desde distintas aristas y una diversidad de conceptos, y clasificaciones abordadas por diversos autores. Por su parte, Gagné (1970), define a las habilidades *“como las capacidades intelectuales que son necesarias para ejecutar una tarea en forma correcta”*.

De modo similar, Avendaño & Labarrere (1989), al describir este término han señalado *“la habilidad es la aplicación de forma exitosa de los conocimientos asimilados a la solución de tareas ya sean prácticas o mentales”*. De igual forma, desde el campo de la psicología también se han propuesto definiciones de las habilidades, Álvarez

(1999), considera a la habilidad como, *“el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo”*.

En torno a la formación pedagógica de las habilidades investigativas, se enfatiza la importancia de la tutoría que realiza el docente durante la formación. Asimismo, desde la perspectiva de Vigotsky (1979), sostiene que la ayuda de un sujeto con mayor experiencia potencializa el desarrollo del aprendiz.

Las habilidades investigativas son un instrumento que el estudiante utiliza para un mejor desempeño en su formación en este caso, en el campo de la investigación. Al respecto, Pérez & López (1999), definen las habilidades investigativas como *“dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y a la solución del mismo, por la vía de la investigación científica”*.

De igual forma, Machado Ramírez & Montes de Oca Recio (2009), definen a las habilidades investigativas como *“el dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo con los recursos de la metodología de la ciencia”*. Otra definición dada por Willison (2009), añade que *“el desarrollo explícito y coherente de las habilidades de investigación como parte del currículo es una forma para dotar a los estudiantes de los beneficios de participar en una experiencia de investigación significativa para su aprendizaje”*.

Desarrollar las habilidades de investigación en los estudiantes de posgrado les permite tener una mirada crítica de la realidad y su problemática. Por lo que debe convertirse en un objetivo prioritario que posibilite a los estudiantes de posgrado fortalecer el binomio tutor-alumno.

Entre la clasificación de las habilidades investigativas se tiene:

- a. Habilidades básicas de investigación, habilidades propias de la ciencia particular y de la metodología de la investigación pedagógica (López, 2001).
- b. Habilidades para problematizar, teorizar y comprobar la realidad objetiva (Chirino, 2002)
- c. Habilidades de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y metacognitivas.
- d. Habilidades investigativas de mayor integración para la enseñanza del pregrado tales como: solucionar problemas profesionales, modelar, ejecutar, obtener,

procesar, comunicar información y controlar (Machado Ramírez & Montes de Oca Recio, 2009).

Dentro de esta clasificación se puede notar que cada una de ellas se concentra en un área específica pero que todas se direccionan al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades investigativas.

Hay que mencionar que, la intervención del tutor es responder a necesidades y problemas de los alumnos a través de ayudas personalizadas en distintos aspectos académicos, con el objetivo de brindar orientación y apoyo para que los alumnos logren conocimientos, capacidades y habilidades sobre distintos temas académicos e investigativos.

Algunos investigadores han propuesto estrategias alternativas a la metodología del docente, como Davis (2009); Dunn, Beins, McCarthy & Hill (2010); Dunn (2008), con el propósito de mejorar el aprendizaje y la comprensión de quienes asisten a los cursos propios de la investigación científica, tales como metodología de la investigación o talleres de investigación en la enseñanza de posgrado. Se busca que los estudiantes se formen a partir de conocimientos tales como teorías, conceptos, argumentos, diseños, métodos de análisis de datos y que adquieran destrezas generales necesarias para su desarrollo académico investigativo.

Para promover la formación investigativa de los estudiantes, se toma en cuenta las metodologías de investigación, los conocimientos para entender los factores, procesos y mecanismos, así como los contextos y las estrategias más apropiados para promover la formación investigativa. Las prácticas de tutoría investigativa más comunes se manifiestan en: (a) indagaciones documentales en torno a literatura científica, (b) indagaciones empíricas de campo a partir de problemas o preguntas sobre fenómenos específicos y (c) realización de réplicas de estudios de investigación y 4) divulgación de resultados.

El Reglamento de Estudios de Posgrado de la mayoría de universidades señala los requisitos académicos para que un profesor sea acreditado como tutor en el acompañamiento de los procesos y materias de investigación. El docente debe reunir una serie de capacidades que le permitan el logro de los objetivos académicos; por tal motivo, resulta indispensable identificar aquellas características que se requieren para ser un docente tutor que acompañe a los maestrantes en el camino a la investigación científica.

El docente que cumple el rol de tutor debe poseer: un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten el desempeño satisfactorio de las actividades y funciones en el proceso investigativo, según los indicadores y estándares establecidos. El tutor en postgrado ha sido conceptualizado como una figura indispensable para la mejor consecución de la excelencia en los estudios de postgrado (Sarukhán, 1988).

El tutor debe ser un guía que oriente debidamente el proceso de aprendizaje de los procesos investigativos del tutorado, para lo cual debe adaptar el sistema académico a las características particulares del maestrante, debe ser un experto que se encuentre desempeñando activamente las tareas de investigación relacionadas con el objeto de la tutoría (Garritz, & López, 1989).

Las funciones que debe cumplir el tutor se expresan en términos de habilidades: acompañar, motivar, asesorar, facilitar, orientar, controlar, defender, en este escenario a que los alumnos logren un sistema de habilidades como: justificar, explicar, argumentar, demostrar, ejemplificar, criticar, implementar, validar, generalizar y socializar. De igual modo, orientar al estudiante en el desarrollo de sus actividades de investigación desde el inicio y hasta el término de las mismas.

La tutoría en posgrado, constituye un vínculo necesario entre la investigación y la docencia, en el espacio tutorial se analiza escenarios, se propone opciones y posibilidades de acción y que le deja al estudiante la toma de decisiones. El sistema de acompañamiento tutorial para los maestrantes se define como la atención personalizada para el diseño, formulación y elaboración del proyecto de investigación y la tesis. Garritz & López (1989), indican que la tutoría ofrece una alternativa para construir un espacio en el cual se propicie el desarrollo de las potencialidades de los futuros investigadores, ya que posibilita una relación estrecha entre el maestro y el estudiante. Se puede apreciar que la tutoría se ha convertido en una de las mejores estrategias para elevar la calidad de la educación de postgrado, especialmente en los niveles de maestría y doctorado.

La tutoría en el postgrado es una relación bipersonal (tutor- alumno), en la que ambos participan en la creación de nuevos conocimientos y en el análisis de la información, ya que su fin último está plasmado en el diseño, desarrollo y análisis de una investigación. La tutoría pedagógica constituye una oportunidad para promover la formación, a través de los espacios de aprendizaje individual o colectivos. Además, implica realizar un análisis y reflexión de su propia praxis.

En la relación tutor- alumno, se enfatiza en los aspectos: preparación metodológica, técnica y científica, creatividad para identificar y orientar en la solución de los problemas, capacidad para promover el trabajo cooperativo, la participación, interacción y responsabilidad crítica, el aprendizaje independiente, capacidad para orientarse en los distintos ámbitos de la formación del estudiante.

CONCLUSIONES

En el contexto de exigencias científico investigativas y de producción, es necesario desarrollar competencias investigativas, las cuales se caracterizan por ser complejas y requiere del apoyo tutorial.

El proceso de tutoría se concibe exclusivamente como una relación necesaria e indispensable, y culmina cuando alumnos tutoriados se convierten en investigadores. En efecto, la tutoría debe considerarse como un proceso académico indispensable generar nuevos conocimientos a través de la investigación.

En la formación investigativa es necesario fortalecer el carácter pedagógico del trabajo tutorial, sobre la base del diseño de estrategias que conduzcan al desarrollo de las habilidades investigativas que garanticen los procedimientos y recursos como resultado de la tutoría. Las funciones esenciales en la relación pedagógica tutor- alumno en la formación de las habilidades investigativas, la figura del profesor-tutor constituye un componente fundamental.

La tutoría desempeña un importante rol ya que mediante la atención personalizada al estudiante contribuye de manera significativa a la formación de las habilidades investigativas.

La acción tutorial implica considerar una planificación pedagógica como punto de partida teniendo en cuenta las particularidades del estudiante sobre la base de una orientación personalizada en su etapa de formación.

La metodología para la tutoría supone la realización de procedimientos pedagógicos secuenciados en sus etapas de planificación, de ejecución y de control y evaluación. Dichos procedimientos posibilitan la sistematización de las habilidades investigativas en su formación científica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcántara, A. (2002). La investigación científica en las universidades del mundo en desarrollo: en busca de resonancia global. *Revista de la Educación Superior*, 31(123), 91-109. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista123_S2A3ES.pdf

Álvarez, V. (2000). Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. En, H., Salmerón, y V. L., López, Orientación educativa en las universidades. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Avenidaño, R., & Labarrere, A. (1989). ¿Sabes enseñar o clasificar y comparar? La Habana: Pueblo y Educación.

Chirino, M., Paulo, A., & Crespo, M. (2012). Propuesta Metodológica Para el Desarrollo de Habilidades Investigativas en la Escuela Superior Pedagógica de Bié Angola. *Comunicación en la Conferencia Científica UNICA 2012*

Collazo, B. (2006). Modelo de tutoría integral para la continuidad de estudios universitarios en las sedes municipales. (Tesis Doctoral). La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Davis, B. G. (2009). *Tools for Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Dunn, D. S., Beins, B. C., McCarthy, M. A., & Hill, G. W. I. (2010). *Teaching Beginning and Endings in the Psychology Major: Research, Cases, and Recomendaciones*. New York: Oxford University Press

Gagné, R.M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.

García, M. (2005). Educación Adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes. En, C. Jiménez, *Pedagogía Diferencial. Diversidad y equidad*. (pp. 3-31). Madrid: Pearson educación.

Garriz Ruiz, A. (1988). Tutoría universitaria: tres casos citables. *Revista Omnia*, 13-14, 11-15.

López, L. (2001). El desarrollo de habilidades de investigación en la formación inicial de profesorado de Química. (Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

Machado Ramírez, E. F., & Montes de Oca Recio, N. (2009). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: otros eslabones de la habilidad solucionar problemas. *Rev Hum Med.*, 9(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100003

Sarukhán, J. (1988). La tutoría en la enseñanza universitaria. *Revista OMNIA*, 13-14, 5-9.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Wilson, J. D. (1995). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós.

07

EL TRABAJO POLÍTICO IDEOLÓGICO DESDE LA ESTRATEGIA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

IDEOLOGICAL POLITICAL WORK FROM THE EDUCATIONAL STRATEGY IN HIGHER EDUCATION

Sayly de la C Rodríguez Santana¹

E-mail: sayly@unica.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8023-7152>

Yunaysis Lorenzo Fernández¹

E-mail: yunaysis@unica.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5630-3866>

Francisco Cruz Cabrera¹

E-mail: franciscocc@unica.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3651-4436>

¹ Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez" Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Rodríguez Santana, S. C., Lorenzo Fernández, Y., & Cruz Cabrera, F. (2019). El trabajo político ideológico desde la estrategia educativa en la educación superior. *Revista Conrado*, 15(70), 53-62. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Este trabajo tuvo sus antecedentes en encuestas del MES donde se evaluó el nivel de satisfacción de los estudiantes, Informes de Balance sobre el cumplimiento de los Objetivos, Evaluación Integrada de los Estudiantes, Evaluación del desempeño de los profesores, trabajadores y cuadros, Estrategias Educativas de las Carreras y Años y resultados de otros estudios con estos fines, como el proceso de acreditación de la Universidad. Se seleccionó la Estrategia Educativa porque constituye el instrumento de trabajo institucional que tienen los coordinadores de carrera, profesores principales de año académico y los estudiantes, para desarrollar la labor educativa y político-ideológica. Se ofrecen algunas consideraciones teóricas sobre dicha labor, se asumen las dimensiones e indicadores para diagnosticar la labor sociopolítica y se ofrecen los resultados más significativos que permiten el fortalecimiento de la comunicación y mejoramiento de las relaciones interpersonales, el incremento de la conciencia social e ideológica de los estudiantes, profesores y su compromiso con la sociedad que construimos y la universidad.

Palabras clave:

Estrategia Educativa, labor educativa y político-ideológica.

ABSTRACT

This work had its background in MES surveys where the level of student satisfaction was assessed, Balance Reports on the fulfillment of the Objectives, Integrated Assessment of Students, Evaluation of the performance of teachers, workers and cadres, Educational Strategies of Careers and Years and results of other studies for these purposes, such as the accreditation process of the University. The Educational Strategy was selected because it constitutes the instrument of institutional work that the career coordinators, main professors of the academic year and the students have to develop the educational and political ideological work. Some theoretical considerations are offered on this work, the dimensions and indicators are assumed to diagnose the sociopolitical work and the most significant results are offered that allow the strengthening of the communication and improvement of the interpersonal relationships, the increase of the social and ideological conscience of students and teachers and their commitment to the society and the university.

Keywords:

Educational Strategy, educational and political ideological work.

INTRODUCCIÓN

Los cambios operados en la situación internacional después del derrumbe del campo socialista, los efectos nocivos de la globalización neoliberal y las particularidades de la política del gobierno de los Estados Unidos hacia la Revolución Cubana, forman parte del escenario actual del proceso de construcción del modelo cubano de socialismo, que demanda de inteligentes y urgentes transformaciones en todas las esferas de la vida de la sociedad y que exige reformas en las políticas educativas. Por tanto, le corresponde a los educadores transformar la dirección de la labor educativa, ser capaces de integrar saberes psicopedagógicos y sociológicos, entre otros, para formar a los estudiantes de acuerdo con las demandas y las exigencias de la sociedad.

A tono con esta nueva realidad, el trabajo político ideológico sigue constituyendo una prioridad en la universidad cubana, ahora contextualizado a las nuevas condiciones que se generan de los cambios en la esfera internacional y el camino por el que se mueve la nación, cuya brújula siguen siendo los más genuinos valores del proyecto social cubano.

La sociedad requiere de la universidad cubana, egresados con un desempeño profesional integral y una labor científica de acuerdo con las necesidades y principios revolucionarios, caracterizados por un profundo sentido humanista, firmeza política ideológica; competentes, cultos y comprometidos con la Revolución Socialista Cubana.

La Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez tiene la misión de formar profesionales integrales desde las dimensiones, curricular, sociopolítica, extensionista a partir de un enfoque humanista, capaces para preservar, desarrollar y promover la cultura con plena integración al entorno económico, político y social avileño, contribuyendo a la elevación de la eficiencia económica organizacional y el desarrollo social y local, con prioridad en la producción de alimentos, el desarrollo del turismo, el uso racional de la energía y el agua, las construcciones, la educación, las ciencias sociales y la informatización de la sociedad.

Una de las prioridades de la labor educativa en la Universidad es la labor política ideológica de los estudiantes, prestando especial atención al desarrollo de valores y actitudes, el aprendizaje autodirigido y autorregulado y el compromiso social con la sociedad que en Cuba se construye y con su universidad; el cumplimiento de sus deberes y la participación consciente en la vida universitaria y en la sociedad, lo cual requiere de la colaboración activa de profesores y estudiantes para cumplir con calidad los objetivos de cada año académico.

Lo anterior se materializa en la Estrategia Educativa de la Universidad dirigida al establecimiento de un sistema de influencias que sirve de marco al desarrollo de la personalidad profesional de los estudiantes y futuros profesionales universitarios. Esta define las premisas de trabajo en el centro, ofreciendo pautas e indicaciones para su materialización en los diferentes niveles y se diseña a partir de las dimensiones: curricular, extensionista y sociopolítica en los diferentes espacios educativos.

Se propone como objetivo: Socializar las experiencias de la labor educativa y el trabajo político-ideológico en la formación del profesional en la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez.

DESARROLLO

La dirección del país ha declarado a través del Ministerio de Educación Superior, la prioridad que se le adjudica al trabajo político ideológico y la labor educativa en la proyección de la Educación Superior Cubana. Muestra de ello lo constituye el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico del Ministerio de Educación Superior, Resolución No. 210/2007 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2007), que en sus artículos 1, 4 y 5 establece:

- Artículo 1: *“La formación de los profesionales de nivel superior es el proceso que, de modo consistente y sobre bases científicas, se desarrolla en las instituciones de educación superior para garantizar la preparación integral de los estudiantes universitarios, que se concreta en una sólida formación científico técnica, humanística y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos, con el fin de lograr profesionales revolucionarios, cultos, competentes y creadores, para que puedan desempeñarse exitosamente en los diversos sectores de la economía y de la sociedad en general”.*
- “Artículo4: *El profesional de perfil amplio es aquel que posee una profunda formación básica que le permite resolver, con independencia y creatividad, los problemas más generales y frecuentes que se presentan en su objeto de trabajo. Esta formación le servirá de base para la adquisición de nuevos conocimientos y le permitirá su adaptación a nuevas condiciones de su objeto de trabajo”.*
- “Artículo5: *La labor educativa en los centros de educación superior constituye la principal prioridad en el proceso de formación y se desarrolla utilizando un enfoque integral, que involucre a toda la comunidad universitaria con la participación activa de estudiantes, profesores y trabajadores en general. Para el desarrollo de la labor educativa se deben utilizar la vía curricular y la extracurricular; y estructurar esta labor en los diferentes niveles organizativos en que tiene lugar el proceso de formación”.*

De igual forma, la Junta de Acreditación Nacional en las normativas del Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior (SEA-IES) declara explícitamente el papel de la labor educativa y el trabajo político ideológico en las universidades, cuando expone:

“La proyección educativa en el pregrado se concibe como un sistema coherente, con un adecuado balance en sus tres dimensiones: curricular, extensionista y de la vida sociopolítica. Está orientado a cumplir con calidad los objetivos de cada año académico y a lograr un profesional competente comprometido con la sociedad que en Cuba se construye...La labor educativa de los estudiantes es un aspecto de primordial importancia para su formación integral. Esta se desarrolla atendiendo a las especificidades de los procesos sustantivos en los distintos escenarios académicos”. (Cuba. Junta de Acreditación Nacional, 2011, p.7)

Desde las directrices que traza el Ministerio de Educación Superior, en las universidades cubanas, el trabajo político ideológico es objeto de planificación, ejecución, control y evaluación, involucra a toda la comunidad universitaria, no se realiza permeado por la espontaneidad y se asume como prioridad, declarándose en los objetivos de trabajo.

Para las universidades resulta un verdadero desafío formar profesionales cuyos valores respondan a una actuación responsable y comprometida con la solución de los problemas de su entorno laboral, demostrando competencia en su desempeño y una actuación ciudadana digna de los más altos valores morales que distinguen a la sociedad cubana.

Razón por la que el enfoque integral para la labor educativa y político ideológica, constituye la estrategia maestra principal de la Educación Superior, que define las premisas de trabajo en el centro, ofreciendo pautas e indicaciones para su materialización en los diferentes niveles y constituye un antecedente para la elaboración de la estrategia educativa de año en el eslabón base, donde cristaliza el trabajo con los estudiantes.

La Estrategia Educativa del Año constituye el instrumento de trabajo institucional que tienen los profesores del año académico y los estudiantes, para desarrollar la labor educativa y político-ideológica, en coordinación con la FEU, UJC, el Sindicato y el PCC, dirigido a su formación integral. Constituye un instrumento movilizador de carácter político en la formación de valores de los estudiantes.

La proyección del trabajo educativo desde una estrategia concebida con tales características permite una adecuada atención diferenciada a las necesidades educativas individuales de cada estudiante, posibilitando un efectivo

clima de orientación, participación, debate, intercambio y control. Se requiere de un diagnóstico integral individual y grupal de los estudiantes, que revele sus aspiraciones, motivaciones, potencialidades y limitaciones, los objetivos que se deben alcanzar en el año académico y las principales prioridades de trabajo de la facultad, la universidad y el territorio.

Con estos antecedentes se elaboran los objetivos de la Estrategia educativa del Año, orientados al trabajo integrado en tres dimensiones: Curricular, Sociopolítica y Extensión Universitaria.

El trabajo educativo en las tres dimensiones, en las carreras tiene las siguientes características:

- La dimensión curricular asume la labor educativa a través de la transmisión y el desarrollo del conocimiento y la creación de habilidades profesionales. Lo peculiar de la labor educativa, y especialmente la político-ideológica, desde la visión curricular, descansa en los fundamentos científicos del diseño de las disciplinas que integran el plan de estudio. Dicha labor representa la salida ideológica de los conocimientos expresados en el lenguaje de la docencia. Es un proceso simultáneo de formación de valores para el desarrollo de una personalidad conforme con la sociedad cubana, en la medida en que se generan habilidades teóricas y prácticas para el ejercicio de la profesión.
- a. Lo anterior posibilita que se incluyan otros procesos educativos como: el Movimiento de Alumnos Ayudantes, los exámenes de premio, los encuentros de conocimientos y la actividad científico-estudiantil, además de todo lo que el profesor puede hacer en el aula, desde las formas de organización del proceso docente. Actualmente se requiere fortalecer la relación de interdependencia entre ciencia e ideología. De aquí, la alta responsabilidad de la dimensión curricular en el cumplimiento de los objetivos educativos.
- La dimensión de extensión universitaria tiene como soporte fundamental la promoción cultural en su concepción más genérica y comprende la participación estudiantil en el movimiento de artistas aficionados, las cátedras multidisciplinarias, el movimiento deportivo y el trabajo comunitario. Esta dimensión convierte al estudiante en sujeto de la promoción cultural en el territorio al introducirlo como factor de cambio en la comunidad y recibir de esta los mejores valores que se han conservado y enriquecido mediante su propia historia, cultura y tradiciones. Se produce así un proceso de transformación de la personalidad en la medida en que transforma el medio.
- a. En la propia universidad el trabajo de extensión potencia y enriquece la formación cultural por diferentes vías al favorecer un entorno donde el estudiante se sienta y comporte como universitario, en el plano de su disfrute

cultural e ideológico, con un alto nivel de sensibilidad y de identidad con su centro. Al mismo tiempo resultan de este proceso el desarrollo y la consolidación del sentido de responsabilidad social, de valoración científico-tecnológica, económica, social, política y cultural, que refuerza su formación educativa.

- La dimensión socio-política tiene como objetivo el fortalecimiento de la concepción política ideológica de los estudiantes, en correspondencia con el sistema social socialista, mediante el desarrollo sistemático de actividades socio-políticas que abarcan todas las esferas de la vida estudiantil y, de esta forma, contribuye al incorporar y reforzar valores para su vida personal y social.
- a. Esta dimensión incluye la participación estudiantil en las movilizaciones políticas, los matutinos, los actos políticos culturales, la utilización de los medios de comunicación para conocer la actualidad nacional e internacional, los turnos de reflexión y debate. También comprende las tareas de impacto en que participa la universidad para mejorar los indicadores de salud y las condiciones de vida de la población, la participación en la Batalla de Ideas, el combate por el rescate de la ética, la labor de las Brigadas Estudiantiles de Trabajo y las Brigadas Universitarias de Trabajo Social. Asimismo, abarca la participación diaria en la organización del trabajo de la Federación Estudiantil Universitaria, la Unión de Jóvenes Comunistas, la vida en la Residencia Estudiantil y las diferentes acciones que emanan de la dinámica universitaria. Estas tareas se inscriben en la vida socio-política de nuestros estudiantes, además de ser tributarias de sólidas convicciones y acciones que demanda la sociedad de los futuros profesionales.
- b. Se enfatiza que la labor educativa político ideológica, constituye un sistema de actividades específicas, que tiene como fin la profundización de la conciencia política, la transformación de actitudes y conductas de los individuos; y la formación de valores en función del logro de objetivos o programas de acciones que responden a los intereses de clase en cada etapa histórica de la construcción del socialismo.

La labor sociopolítica debe caracterizarse por ser:

- **Participativa:** involucra estudiantes, docentes, trabajadores, Universidad y entorno social desde una postura activa y de transformación de la realidad, posibilitando la evaluación multidisciplinaria de las acciones que deben ser emprendidas, en función de potenciar el protagonismo de los actores sociales implicados en su gestión.
- **Dialógica:** tributa al establecimiento de una realidad dialogal, que excluye la mera difusión y tiende al intercambio de propuestas entre la Universidad y la

sociedad. Comunica, convence y compromete para lograr la participación activa de la comunidad universitaria en todas las actividades o iniciativas que se desarrollen.

- **Creativa:** por generar acciones innovadoras y trascendentes.
- **Contextualizada:** se adecua a las peculiaridades del contexto en que actúa y evoluciona dinámicamente en función del cambio que experimenten las condiciones en las que se desenvuelve, manteniendo la eficacia y la orientación hacia los objetivos finales.

Principios de la labor sociopolítica.

La comunidad constituye un sistema, que integra varias dimensiones: territorio, población, demandas y recursos.

- Debe partir de los intereses y necesidades reales de la comunidad universitaria.
- Respeto de las tradiciones y características culturales históricas.
- Basarse en los valores de cooperación y ayuda mutua.
- Tener en cuenta que la comunidad universitaria está compuesta por individuos con características particulares (optimistas, indecisos, participativos, detractores, reactivos, pasivos, entre otros)

Para realizar la labor sociopolítica se requiere de determinados procedimientos que permitan direccionar dicha acción entre ellos se encuentran:

- **Diagnóstico:** para constatar intereses, motivaciones, necesidades, líderes. Se detectan sus causas y efectos.
- **Elaboración del Plan de Acción:** Acciones para solucionar las necesidades y problemas identificados en el diagnóstico.

Seguimiento, monitoreo, evaluación y retroalimentación. (Valoración sobre los logros, resultados más destacados y aportes. Valoración sobre el nivel de satisfacción. Nivel de impacto. Principales dificultades. Diseño de nuevas acciones)

Para la elaboración del diagnóstico se asume lo aportado por los autores (Álvarez Aguilar, Moreno Valdés, & Cardoso Pérez, 2001), expuesto en el trabajo *Hacia una Pedagogía de los Valores en La Educación Superior*.

Dimensión curricular

Indicadores

1. Componente académico.

- a. Aprovechamiento docente.

- b. Motivación por el estudio.
- c. Disciplina (ej. Asistencia y puntualidad a clases).
- d. Problemas personales que afectan su rendimiento, su actitud ante el estudio y su trabajo independiente.
- e. Participación en actividades docentes.
- f. Cómo asimila las adecuaciones del Plan de Estudios en el caso de ser de alto rendimiento.
- g. Autovaloración.

2. *Componente laboral y profesional.*

- a. Resultados en las prácticas preprofesionales y profesionales.
- b. Motivación hacia la profesión.
- c. Nivel de satisfacción hacia el proceso docente.
- d. Actividad en unidades docentes y centros de práctica.
- e. Calidad en las tareas realizadas.
- f. Aspiraciones futuras.

3. *Componente investigativo.*

- a. Realización de investigaciones extracurriculares.
- b. Resultados de trabajos de cursos y de diplomas.
- c. Interés hacia la investigación.
- d. Motivación.

Dimensión Sociopolítica.

1. *Orientación en la vida.*

- a. Apariencia física.
- b. Valores que lo caracterizan.
- c. Autovaloración.
- d. Forma de expresarse.

2. *Actitud hacia sí y hacia los demás.*

- a. Posición que ocupa en el grupo.
- b. Relaciones con sus profesores.
- c. Comportamiento en la residencia estudiantil.
- d. Conocimiento de sí mismo.
- e. Nivel de educación formal.
- f. Nivel de educación sexual.

3. *Posición político-social*

- a. Disposición de participar activamente en tareas político-sociales (ocupar cargos en las organizaciones, aceptación de encargos del grupo, etc.).
- b. Actitud ante tareas de la defensa.

- c. Cumplimiento de las tareas encomendadas.
- d. Actitud ante tareas productivas y Brigadas Estudiantiles de Trabajo.
- e. Sentido de pertenencia al grupo y a la Universidad.
- f. Conocimiento del acontecer nacional e internacional.
- g. Iniciativas

Dimensión de Extensión universitaria

- a. Empleo del tiempo libre.
- b. Intereses culturales.
- c. Inclinationes deportivas.
- d. Afición por alguna manifestación artística.
- e. Preferencia por actividades recreativas.
- f. Actividad que desarrolla en la comunidad.

Diagnóstico del grupo

- a. Lugar que ocupa el grupo en la Carrera, la Facultad.
- b. Calidad de las principales tareas desarrolladas (docentes, laborales, políticas).
- c. Nivel de autodirección.
- d. Correspondencia entre estructuras formal y no formal.
- e. Unidad del grupo en la lucha por alcanzar sus metas.
- f. Influencia de la opinión social sobre cada miembro del grupo.
- g. Clima sociopsicológico.
- h. Tradiciones.

Además del diagnóstico del grupo y de cada estudiante, deberá tenerse en cuenta la necesidad de conocer a fondo las potencialidades de la institución (comunidad universitaria) en cuanto a condiciones y recursos materiales, así como aspectos organizativos, de relación con su entorno y tradiciones, de manera que se haga una adecuada explotación de las posibilidades existentes en función del cumplimiento de los objetivos de la formación del profesional.

Las tres dimensiones anteriormente expuestas no solo se articulan entre sí, sino que se superponen y constituyen un todo; solamente se dividen para una mejor comprensión. El conjunto de estas actividades sustenta la pertenencia y la identidad de los estudiantes con la universidad, y la sociedad; impulsan el sentido de la responsabilidad y la iniciativa; fortalecen las motivaciones; desarrollan el protagonismo, el liderazgo y el cumplimiento de las tareas revolucionarias y la participación activa por la solución de

los problemas sociales; además entrena a los educandos en el desempeño de las tareas de dirección.

Desde estas tres dimensiones se proyectan las acciones a realizar con los estudiantes, teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico y las posibilidades con que cuenta la brigada, aprovechando las oportunidades que brindan la institución y el territorio. También se incluyen en la estrategia educativa los criterios de medida para evaluar los resultados del trabajo educativo.

Como expone la Junta de Acreditación de Cuba (2011), *“a nivel de colectivo de año, la proyección educativa y las acciones educativas individuales se elaboran de conjunto con los estudiantes en coordinación con las organizaciones estudiantiles. A través de las mismas se fortalece el compromiso de los estudiantes con el proyecto social cubano, con el cumplimiento de sus deberes y la participación consecuente en la vida universitaria y en la sociedad. Se logra un elevado nivel de ejecución y control sobre la marcha de los distintos proyectos elaborados”*. (p. 7)

Las acciones individuales y colectivas concebidas en la estrategia deben ser verificables y medibles, para que constituyan elementos para la evaluación integral y deben incluir las tareas de impacto en las que la comunidad estudiantil se implica como, por ejemplo, la impartición de clases en las instituciones de enseñanza media y media superior del territorio y en la agricultura.

Debe existir correspondencia entre los resultados del año y la evaluación de la estrategia educativa: calidad de la promoción, funcionamiento del C/B y la brigada, logros en la cultura, el deporte, la Residencia Estudiantil, la Extensión hacia la comunidad, etc.

En el diseño, ejecución y evaluación de la estrategia educativa del año, además de la participación protagónica de los estudiantes, un rol importante le corresponde al profesor principal de año académico el cual debe trabajar en estrecha coordinación con el decano, jefes de departamento y de carrera, de forma tal que permita una integración del trabajo institucional dirigido a la formación integral de los estudiantes y a un mejor desempeño de los profesores y tutores en el proceso de educación mediante la instrucción.

Se recomienda que los profesores dirijan su accionar a partir de:

Trabajar en función de los proyectos de vida de los jóvenes, a partir del conocimiento de sus estilos de vida y su relación con el modo de vida de la sociedad cubana.

Para alcanzar determinadas metas en el ámbito social, familiar, laboral, personal, económico, entre otros, se

precisa una programación concebida mediante un proyecto de vida, que requiere de tiempo, valor y disciplina.

“El proyecto de vida y el estilo de vida son imprescindibles para el desarrollo de la personalidad. El proyecto de vida expresa la medida en que asumimos conscientemente nuestros ideales y planificamos nuestro camino personal para llegar a ellos. Es una formación psicológica tardía de la personalidad, que se configura cuando esta ha logrado un desarrollo significativo, ante todo por alcanzar una elevada capacidad de autorregulación a partir de un profundo conocimiento de sí. Por eso es una elevada expresión de nuestra autoconciencia”. (Del Pino, 2011).

Esto explica que existan personas cuyo desarrollo personal no les permite tener un papel activo en la conformación de su propia historia y en la regulación de su actuación desde una perspectiva futura, lo cual hace que esta formación esté ausente o se manifieste con muy bajo nivel de desarrollo (Del Pino, 2011). Lo anterior sin dudas limita el desarrollo personal y el crecimiento personal.

La categoría proyecto de vida guarda estrecha relación con el constructo estilo de vida. Para Fariñas (2005), el estilo de vida se refiere a la forma en que el sujeto acostumbra a estructurar y dinamizar su espacio y tiempo biográficos y el modo en que estampa a estos, su sello personal. Su análisis permite predecir el nivel de desarrollo que puede alcanzar un sujeto. El estilo de vida es expresión de la personalidad y a la vez condición importante de su desarrollo.

El estilo de vida es una situación psicológica creada por el sujeto. Es la manifestación de la subjetividad, del espacio y tiempo vividos y compartidos por el sujeto con otros en su cultura. Se trata de un constructo que subraya las aristas íntimas personales de la vida del sujeto como personalidad, sin descuidar su anclaje social.

Existe una estrecha relación entre estilo de vida y modo de vida. El estilo de vida constituye una expresión personalizada del modo de vida de la sociedad a la que pertenece el sujeto. El estilo de vida no se puede comprender psicológicamente sin la comprensión sociológica, antropológica, del modo de vida de la sociedad. El estilo de vida es la forma en que se personaliza el modo de vida de una sociedad o de una cultura determinada. Dos sujetos en una misma sociedad o cultura e inclusive dentro de un mismo status social (grupo, estrato o clase) y por ende, de oportunidades y poder adquisitivo similar, suelen tener estilos de vida diferentes.

Cuando se trabaja con los jóvenes, muchas veces se aprecia que no poseen un proyecto de vida, o este, aunque no plenamente elaborado, se orienta a **salir del país**,

sin tener consciencia de los costos que a nivel psicológico o social la emigración puede representar (desarraigo, pérdida de la identidad).

En ocasiones los jóvenes no son conscientes de que viven desde estilos de vida no saludables, se les agota el tiempo y no lo saben. Por ejemplo, no practican deportes con sistematicidad, no poseen hábitos de alimentación y descanso adecuados, o no emplean el tiempo libre en actividades enriquecedoras como lo puede ser una buena lectura, el estudio o la apreciación de espacios artísticos, culturales o naturales de elevado valor estético.

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos oportuno determinar como parte del diagnóstico integral de cada estudiante, cuál es su estilo de vida, cómo responde al modo de vida y a la consecución de su proyecto de vida, en función de potenciar su enriquecimiento a través de acciones y actividades saludables, planificadas en la estrategia educativa de la brigada. Es imposible transformar un proyecto de vida o alcanzar metas significativas planificadas a corto, mediano y largo plazo, sin transformar el estilo de vida. **“Sólo cabe progresar cuando se piensa en grande, sólo es posible avanzar cuando se mira lejos”** (Del Pino, 2011, p. 7)

Trabajar en el conocimiento de la esfera motivacional de nuestros estudiantes.

Es importante determinar como parte del diagnóstico integral que se realiza con los estudiantes, cómo se mueve su esfera motivacional, cuáles son los motivos que dinamizan su comportamiento, cuáles son las necesidades que ellos jerarquizan.

Las necesidades constituyen el motor impulsor del comportamiento de los sujetos y ante un mismo motivo como espacio de satisfacción de las necesidades, pueden existir demandas o carencias que difieren de un sujeto a otro.

En dependencia de la jerarquía de necesidades, la personalidad se moviliza y elabora sus proyectos de vida. Una personalidad inmadura y poco desarrollada apunta hacia la jerarquización e hiperbolización de necesidades económicas en detrimento de otras de realización personal y profesional, que se constituyen en necesidades superiores y se orientan hacia la autorrealización y la vivencia de experiencias cumbres.

En tal sentido, no se trata de demeritar lo económico, restando su real valor para alcanzar mayor calidad de vida y oportunidades, sino de analizar las vías a través de las cuales se puede mejorar la situación económica a partir de cultivar las aptitudes y cualidades que posee cada individualidad, por medio de la dedicación al estudio en

función de alcanzar una sólida formación y desarrollar competencias profesionales.

Potenciar el análisis crítico de su realidad a partir del conocimiento de otras cotidianidades.

La vida cotidiana es un sistema, integrado por el conjunto de actividades vitales que deben repetirse diariamente para la satisfacción de necesidades biológicas, psicológicas y sociales de la vida misma. La estructura básica de la vida cotidiana es, en su elemento esencial, la reiteración. El hecho de que lo cotidiano se repita le da justamente ese carácter de parecer obvio, autoevidente y natural. Pero, lo que realmente existe en la vida cotidiana es la posibilidad de la rutina, de la monotonía, de la enajenación, pero no su necesidad, ya que no son estas cualidades inherentes a la naturaleza de la vida.

Cuando se genera a nivel psicológico un fenómeno de acostumbamiento, de naturalización, se reconoce como estado de familiaridad acrítica (Quiroga, 1988) que provoca la sensación, por ejemplo, de que la vida, la relación de pareja, con los amigos, los padres, en el estudio, en el tiempo libre, no pueden ser de otro modo y que nuestra manera de pensar, sentir y actuar es la única posible. Es así como nuestra vida está colmada de obviedades.

La familiaridad acrítica consiste en asumir la cotidianidad como lo que debe ser, sin cuestionarla, manifestando un comportamiento basado en normas, estereotipos y valores, carente de la crítica consciente y productiva.

En algunos de los jóvenes se manifiesta este fenómeno, en relación a lo que proviene de medios externos, a través de la importación lícita o ilícita. Lo artículos, objetos, cursos, producidos o patrocinados desde otras latitudes, especialmente del polo desarrollado, se asumen como lo mejor, lo bueno, símbolo de calidad.

En ese orden, la ropa, música, programas audiovisuales extranjeros (llamados paquetes, por ejemplo), se encuentran en la preferencia de los jóvenes. Sin demeritar la calidad que puedan presentar tales productos, es una realidad que en ocasiones incorporan sin un adecuado y consciente juicio, que objetivice sus valores.

Desde la Psicología Social se plantea que uno de los pasos para modificar modos de actuación de los seres humanos, es precisamente el establecimiento de crisis o conflictos, a partir del conocimiento de otras cotidianidades, para romper con el fenómeno de la familiaridad acrítica y generar un análisis objetivo y científico de las condiciones concretas de existencia del sujeto (Quiroga, 1988), o sea, develar sus leyes internas, las causas de tales efectos o consecuencias observables en conductas cotidianas, lo que se denomina crítica de la vida cotidiana.

La crítica de la vida cotidiana sería indagar, preguntar, interpelar a los hechos, interrogarlos, problematizarlos (a lo obvio, a lo natural, que por incuestionado puede ser lo más desconocido). Sería la actitud opuesta a la familiaridad acrítica. Implica romper con las obviedades (mitos, estereotipos, prejuicios, automatismos) que encubren, ocultan, invisibilizan siempre otras perspectivas de la realidad, e ir en busca de lo esencial que está en los hechos, en la realidad diversa y no en la representación mental que de esos hechos se construye, es decir, no quedarse en la representación social--en el pensamiento común y compartido--que naturaliza, ideologiza y mistifica los hechos.

No se trata de esconder otras realidades o impedir que se tenga acceso a ellas. Por el contrario, es necesario compartir con los jóvenes estas informaciones, ayudarlos a examinarlas certeramente bajo la luz de indicadores objetivos de valor, que respondan a su apreciación artística y estética adecuada y a cuánto pueden aportar a su crecimiento como seres humanos.

En cuanto a los audiovisuales, por ejemplo, se puede potenciar el interés por los debates sobre temas culturales y el diálogo científico, aprovechando los espacios que ofrecen los medios cubanos como pueden ser: Pasaje a lo Desconocido, Dossier, Vale la pena, Con dos que se quieran dos, propuestas de elevado rigor profesional.

En algunas oportunidades, los jóvenes enjuician determinados procesos o aspectos de la universidad donde se están formando tales como: calidad de la infraestructura, bibliografía, equipamientos y medios tecnológicos comparándola con determinados estándares ideales que emergen de la información que por vía informal les llega de otras latitudes, a través de los medios audiovisuales. Sin embargo, en ocasiones estos juicios están permeados por cierta ingenuidad proveniente de la falta de conocimiento objetivo sobre esas cotidianidades universitarias, sobre todo de los países en desarrollo.

Es responsabilidad entonces del profesorado que por diferentes vías ha tenido acceso al contacto directo con esas realidades, de participar con los estudiantes en los análisis de tales temas, a partir de los espacios que ofrecen las asambleas de brigada, los turnos de reflexión y debate, para que puedan evaluar con objetividad las oportunidades que poseen y elevar su sentido de pertenencia con su institución educativa.

Poner en práctica la empatía, la flexibilidad y el respeto, en el diálogo con los jóvenes.

La empatía, valorada dentro de la vertiente de la inteligencia emocional (Goleman, 1998), es entendida por la Psicología como la capacidad de ubicarse en el lugar del

otro, de percibir los sentimientos y las perspectivas de los demás y tomar interés activo en sus preocupaciones. Implica una actitud de aceptación de las diferencias, la individualidad y las potencialidades y limitaciones de la otra persona, en función de contribuir a su desarrollo personal y profesional.

Al asumir actitudes empáticas en las relaciones interpersonales con los estudiantes y compañeros, se facilita la comunicación, la aceptación de puntos de vista y se favorece el crecimiento personal de todos. Todos aprenden de todos, nadie es superior a nadie y practicando el no juzgar es posible concentrarse en las cualidades, los valores y las buenas actitudes de sí mismo y de los otros poseen.

Aceptar las convicciones morales del otro, sus puntos de vista, así como las posiciones políticas, teológicas o científicas que asumen como parte de su concepción del mundo, como formación psicológica compleja de la personalidad, facilita el diálogo y la reflexión sobre aquellos puntos que se consideran susceptibles de crecimiento para el sujeto.

Por tanto, el diálogo con los jóvenes debe caracterizarse por la empatía y la flexibilidad, que permitan comprender sus puntos de vista sin demeritar sus juicios. Asumir que se tiene la verdad absoluta puede ser tan nocivo como no expresar lo que se piensa.

El respeto por uno mismo y por el otro es básico en el éxito de cualquier profesional. El respeto pasa por la disciplina, las buenas prácticas de educación formal, la honestidad y la valentía en asumir lo que se es y lo que se piensa, defendiéndolo con asertividad, sin dañar a las otras personas ni imponer criterios a ultranza.

Cuando no se respeta el tiempo de los otros, al comenzar tarde una actividad o no entregar una información en tiempo, se está también irrespetando el estatus profesional, que ubica en una posición y define al sujeto ante la sociedad. Por tanto, el respeto ha de constituirse en una máxima inviolable en el trabajo educativo con los estudiantes.

Desarrollar una cultura de excelencia y gusto por la profesionalidad.

Es saludable inyectar en los jóvenes el amor a la profesión y la profesionalidad a partir de la ejemplaridad y la exigencia desde las aulas y los demás espacios formativos. El trabajo político ideológico mejor valorado debe ser cumplir con los deberes laborales con calidad, dedicación y compromiso. Como plantea (Díaz-Canel Bermúdez, 2014), trabajo político-ideológico es todo lo que hagamos bien en función de la Revolución, de perfeccionar nuestro socialismo, próspero y sostenible.

Lo anterior extrapolado al quehacer profesional del profesor universitario puede traducirse en desarrollar una docencia de calidad, comprometerse con la investigación científica y desempeñarse profesionalmente en las diferentes esferas de actuación como docente universitario, de manera que sus actitudes puedan inspirar a los estudiantes, en función de trabajar con sistematicidad para convertirse en profesionales de excelencia.

Se debe potenciar en los jóvenes la necesidad de crear, de construir, de trascender, contribuyendo al desarrollo del talento, de la profesionalidad. El conocimiento lleva a la verdad, la verdad al crecimiento, el crecimiento al desarrollo humano y el desarrollo humano a la libertad, que es lo mismo que decir **NO** a la manipulación.

En este sentido los profesores en el colectivo de año deben fortalecer los grupos de trabajo científico estudiantil, el movimiento de alumnos ayudantes, el desarrollo de exámenes de premio, al tiempo que pueden facilitar el intercambio con profesionales de prestigio de la localidad y el territorio, el análisis de los principales logros científicos en el perfil profesional en que se están formando los estudiantes, a nivel de país y en la arena internacional.

Los resultados obtenidos en la universidad, a partir de la implementación de las acciones propuestas se constatan a continuación:

Potencialidades desarrolladas en la universidad mediante los espacios de intercambios con los estudiantes, diseñados en la Estrategia de Comunicación Institucional, las redes sociales y la sala de Historia.

Implementación de las estrategias educativas de las carreras y los años que repercuten favorablemente en el nivel político ideológico de estudiantes y profesores, favoreciendo el protagonismo estudiantil en la elaboración de las acciones educativas individuales, colectivas y el seguimiento al proceso de transformación de los estudiantes durante el curso académico, reflejado en su evaluación integrada, como resultado del trabajo del Colectivo Pedagógico de Año y el funcionamiento estable de la FEU a todos los niveles.

De igual forma ha contribuido al incremento de los indicadores de eficiencia, como evidencia del cumplimiento de los objetivos de cada año académico, la participación de los estudiantes en exámenes de premios, exámenes integradores, exámenes de la dignidad sustentado en la concertación sistemática de sus compromisos y a la integración de la docencia, la investigación y la producción en el proceso de formación del profesional, con avances en la vinculación del trabajo científico estudiantil a los proyectos investigativos, con resultados reconocidos a nivel provincial y nacional.

Consolidación de la Residencia Estudiantil como un espacio educativo que favorece la formación integral de los becarios y la autodirección estudiantil, con buenos resultados en el desarrollo de programas nacionales dirigidos a la prevención de enfermedades, adicciones, la promoción de estilos de vida saludables y se evidencia en la satisfacción de los estudiantes con su estancia en la residencia estudiantil por la atención integral que reciben de los diferentes factores de la Universidad.

Consolidación de un Programa de Extensión Universitaria reconocido por el Partido, el Gobierno y los organismos estatales, que favorece el impulso cultural, prioriza la promoción de salud, el servicio científico, artístico, deportivo y político e ideológico, mediante el desarrollo del movimiento de artistas aficionados con la transmisión cultural que logran el Conjunto **Telón Abierto**, el grupo de teatro **40 MEGA**, entre otros, así como el trabajo de 11 cátedras honoríficas, el movimiento deportivo, y la existencia de 20 proyectos sociocomunitarios, que contribuye a la labor extensionista en la provincia, con un amplio protagonismo de los estudiantes en los diferentes espacios educativos.

Lo anterior se evidencia en la obtención de premios en el Festival Nacional de Artistas Aficionados, sede en dos ocasiones del Festival Nacional. De igual forma el conjunto Telón Abierto resultó invitado para el evento internacional en España durante el verano del 2017.

Cultura organizacional caracterizada por el cuidado del medioambiente, distinguiéndose el orden y la limpieza de la Universidad, lo cual ha garantizado un clima favorable, a partir de la higiene, el orden y el cuidado de la propiedad social en las áreas universitarias, consolidadas mediante el trabajo conjunto en el territorio y las relaciones con proveedores de servicios no académicos.

Preparación para la Defensa consolidada a todos los niveles del centro que favorece la identificación de valores patrios y responsabilidad ante la defensa de la Patria, la satisfacción de los estudiantes con el proceso de formación de la disciplina de Preparación para la Defensa, lo que se evidencia en los resultados satisfactorios en los diagnósticos aplicados al conocimiento de Seguridad Nacional, Defensa Nacional y Defensa Civil, en el incremento de la participación y obtención de premios en eventos y Talleres Regionales de Educación Patriótico-Militar e Internacionalista, la integración del 100 % de estudiantes a las MTT, con un elevado por ciento de asistencia a las actividades planificadas, el 100% de estudiantes de 4to y 5to años de carreras afines (Hidráulica, Civil, Informática e Ing. Agrícola) comprometidos con la defensa de la Patria y el 100% de estudiantes de 1er año en la categoría de reservas listas controlados por el área de atención.

Creciente participación de los estudiantes en los eventos de Historia de Cuba, Martí en mi vida, como resultado de las transformaciones en la enseñanza del Marxismo – Leninismo y la Historia de Cuba, así como del desarrollo de acciones sistemáticas para la preparación política-ideológica, económica, cívica, jurídica y patriótica de estudiantes y trabajadores.

Desarrollo de acciones de superación y de trabajo metodológico en función de la preparación de los docentes para lograr la educación desde la instrucción y el aprovechamiento de las potencialidades educativas del contenido de las disciplinas y asignaturas, para contribuir a la formación integral de los estudiantes, a partir del diseño de procesos y procedimientos que contribuye a elevar la calidad de la gestión para la formación profesional en los diferentes escenarios.

CONCLUSIONES

En las universidades cubanas el Trabajo Político Ideológico se asume como prioridad, declarándose en los objetivos de trabajo. Es objeto de planificación, organización, ejecución, control y evaluación, involucra a toda la comunidad universitaria y se proyecta desde la Estrategia Maestra, que define las premisas de trabajo para su materialización en los diferentes niveles.

El Trabajo Político Ideológico no debe proyectarse desde una posición reduccionista, que pudiera limitar su esencia formativa y la riqueza que encierra. Debe orientarse a influir en las emociones y sentimientos de las personas para contribuir a consolidar los valores y convicciones revolucionarias, contribuyendo al crecimiento personal de nuestros jóvenes.

A nivel de Colectivo Pedagógico de Año, el Profesor Principal debe encargarse de aglutinar las fuerzas para el trabajo cohesionado con los estudiantes. Se debe partir del diagnóstico de las potencialidades de desarrollo de los estudiantes, ubicando la mirada en categorías importantes como proyecto de vida, estilo de vida y modo de vida, al tiempo que se debe poner en práctica la empatía, la flexibilidad y el respeto, en el diálogo con los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Álvarez Aguilar, N., Moreno Valdés, M. T., & Cardoso Pérez, R. (2001). Hacia una Pedagogía de los valores en la Educación Superior. Tendencias Pedagógicas, 6. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/download/1807/1916>

Cuba. Junta de Acreditación Nacional. (2011). Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior. La Habana: MES.

Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2007) Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico. Resolución No. 210/2007. La Habana: MES.

Del Pino, J .L. (2011) Los proyectos de vida: el reto de su instrumentación desde la orientación educativa en el contexto de las universidades pedagógicas. Curso pre evento de Pedagogía 2011, Curso 34. La Habana: Educación Cubana.

Díaz-Canel, B. (2014) Intervención en la Segunda jornada del XX Congreso de la CTC. Recuperado de <http://www.trabajadores.cu/.../trabajo-politico-ideologico-es-todo-lo-que-haga>

Fariñas, G. (2005) Psicología, educación y sociedad. La Habana: Félix Varela,

Goleman, D. (1998) Inteligencia emocional. Buenos Aires:Verlap. S.A.

Quiroga, A. P. (1988) Critica de la Vida Cotidiana. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

08

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN FUNCIÓN DE UNA VIDA SALUDABLE EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

PEDAGOGICAL STRATEGY OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN FUNCTION OF A HEALTHY LIFE AT THE UNIVERSITY OF GUAYAQUIL

Elba Dolores Lucio Chávez¹

E-mail: elba.lucioc@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6230-6249>

Mónica Noemí Lucio Chávez¹

E-mail: monica.lucioc@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7089-786X>

Jorge Alberto Villafuerte Menéndez¹

E-mail: Jorge.villafuertem@ug.edu.ec

¹Universidad Estatal de Guayaquil. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Lucio Chávez, E. D., Lucio Chávez, M. N., & Villafuerte Menéndez, J. A. (2019). Estrategia pedagógica de educación ambiental en función de una vida saludable en la Universidad de Guayaquil. *Revista Conrado*, 15(70), 63-66. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Pareciera manido un tema relacionado a la Educación Ambiental, sin embargo, estudios recientes realizados sobre un grupo de estudiantes de la Universidad de Guayaquil demuestran la necesidad de incorporar estos temas a la cotidianidad de la enseñanza. De esta idea parte el trabajo que se presenta en forma de artículo, que resume la concepción de una estrategia pedagógica que se ha venido implementando en dicha universidad con estudiantes de la carrera de Educación Básica durante un periodo de seis semestres. En este sentido y como eje articulador de la estrategia se ha insistido en que los estudiantes incorporen actitudes y aptitudes relacionadas a la educación ambiental en varios aspectos, aunque se hará énfasis en este apartado específicamente a lo que a vida saludable se refiere. La estrategia se alinea al modelo ecológico que se aplica en la Universidad y busca integrar tanto a docentes como a estudiantes en temas que interesan a toda la población. Los resultados si bien aún pudieran ser insipientes ya destacan dentro de la comunidad cercana a las principales sedes en la que los estudiantes realizan sus prácticas y proceso de vinculación lo que estimula a este trabajo.

Palabras clave:

Educación ambiental, estrategia pedagógica.

ABSTRACT

A topic related to Environmental Education seems to be sent, however, recent studies on a group of students from the University of Guayaquil demonstrate the need to incorporate these topics into the daily life of education. This idea is based on the work presented in the form of an article, which summarizes the conception of a pedagogical strategy that has been implemented in this university with students of the Basic Education career during a period of six semesters. In this sense and as an articulating axis of the strategy, it has been insisted that students incorporate attitudes and aptitudes related to environmental education in several aspects, although emphasis will be placed on this section, specifically as regards healthy living. The strategy is aligned with the ecological model that is applied in the University and seeks to integrate both teachers and students in topics that interest the entire population. The results, although they could still be insipient, already stand out within the community, close to the main venues in which the students carry out their practices and linking process, which stimulates this work.

Keywords:

Environmental education, pedagogical strategy.

INTRODUCCIÓN

Las interacciones sociales están definidas en gran medida por la naturaleza propia de los hombres que viven en ella, el comportamiento de los individuos en una sociedad garantiza el desenvolvimiento social. De ahí que los autores coincidan con Gudynas (2002), al afirmar que dentro de los conflictos sociales, el conflicto ambiental se convierta en un caso particular de este, y a la vez este conflicto ambiental según Cuello Gijon (2003), no es otra cosa que uno o algunos problemas ambientales que han llegado a ser percibido por una masa social y esta ha comenzado a percibirlo como tal.

El interés de los autores, que comparten el gremio de investigadores ambientalista de la Universidad de Guayaquil y dentro de ella de la carrera de Educación Básica, es prevenir educativamente para que las problemáticas ambientales relacionadas a diversos temas, en este caso afines a la salud, no lleguen a convertirse en conflictos ambientales y de esta forma mantener a la comunidad universitaria lejos del sedentarismo, la obesidad, enfermedades relacionadas a la diabetes, hipertensión, nutrición, estrés entre otras.

Las estrategias pedagógicas relacionadas a la Educación Ambiental se convierten de esta manera en aspecto imprescindible en cada una de las funciones sustantivas de la institución, la academia, la investigación, la vinculación con la sociedad así como las prácticas preprofesionales se utilizan como escenarios de prevención, de ahí que estos trabajos hayan ido alcanzando papel protagónico dentro de las distintas facultades.

Los resultados que se presentan tienen como protagonistas la propia comunidad educativa y el contexto en la que estos inciden a partir de las distintas actividades que como parte de la formación se imparte por los docentes y los estudiantes reciben.

DESARROLLO

Si se asume al hombre como centro de todos los procesos entonces es muy fácil verlo como ente regulador del medio ambiente, entendiendo por ello, todo lo que nos rodea y todo a los que de una forma u otra se tiene acceso. En este sentido es que se asume la Estrategia Pedagógica de forma general.

Según, Orfa Rojas, Garzon, Del Riesgo, Pinzon & Salamanca (2009), esta se convierte en las acciones del maestro con un propósito de facilitar la formación y el aprendizaje, utilizando técnicas didácticas las cuales permitan construir conocimiento de una forma creativa y dinámica.

En este sentido la estrategia se fundamenta sobre la base de tres criterios principales la flexibilidad de acciones con un ordenamiento lógico, su dinamismo con énfasis en la formación y su apertura a la creatividad o emprendimientos sin ánimos de lucro. Ideas que se asumen a partir de trabajos como los de Valdés Valdés, Rodríguez Salva, Llivina Lavigne, Betancourt Blanco & Santos Abreus (2013).

Por otra parte, su aplicabilidad se ajusta a los contenidos académicos que recibe el estudiante, los proyectos integradores de saberes que realiza como parte de su formación, las actividades que como parte de su práctica preprofesional realiza a partir del tercer semestre de la carrera y la vinculación social que debe realizar en su séptimo semestre.

A continuación se realiza una explicación general de cada una.

- Flexibilidad de acciones con un ordenamiento lógico: este criterio orienta hacia el cambio de procedimientos o acciones dentro de una etapa, siempre que la destreza a alcanzar no supere lo que el estudiante ha venido trabajando
- Dinamismo con énfasis en la formación: entendiendo por dinamismo todo el esfuerzo, trabajo y energía que el estudiante realiza, en este punto solo se le considera como parte de la estrategia aquellos que están sobre la base y línea de su formación como futuro docente, no entran dentro de este criterio aquellas actividades culturales, deportivas o recreativa que enriquecen su acervo cultural, pero no están en sintonía con su perfil de formación.
- Apertura a la creatividad o emprendimientos sin ánimos de lucro: es entendida desde el punto de vista que los estudiantes en su mayoría poseen centros de trabajo y estos siempre que se asocien a su carrera y los directivos de las mismas lo permitan, tendrán un puntaje a partir de las visitas que en ellas se le hagan.

Desde el punto de vista académico según comentarios de García & Priotto (2009), cada asignatura deberá tener en cuenta los aspectos disciplinares, interdisciplinares, multidisciplinarios y transdisciplinares que deberá vincular con la educación ambiental en lo relativo a la salud, entendiéndose despertar el interés por el ejercicio físico desde su importancia y beneficios, alimentarse de forma sana, teniendo en cuenta los gramos de carbohidratos, grasas, proteínas y azúcares que se deben consumir al día, el conocimiento sobre enfermedades que afectan de forma directa al país.

Como parte de los proyectos integradores el estudiante deberá investigar primero desde las políticas educativas y los lineamientos que sobre la educación ambiental y

específicamente la salud existen, luego desde los fundamentos pedagógicos, didáctico y psicológicos que apoyan estos temas desde el sistema educativo ecuatoriano, para a partir de aquí realizar actividades prácticas y experimentales que lleven a un objetivo común, la intervención educativa de estos temas en la comunidad estudiantil de su radio de acción, ya sea universitaria o de la enseñanza básica de la ciudad y donde trabajan, se vinculan o realizan su trabajo.

Dentro de la práctica preprofesional además de realizar lo que esta instituido se debe procurar que el estudiante lleve a los colegios el conocimiento que va adquiriendo, por ello se deben programar actividades en las que ellos tengan la oportunidad de demostrar sus aprendizajes, ello puede ser interviniendo sobre la propia planificación de los colegios o actividades que les permitan realizar y tengan esta connotación, de cualquier forma el interés es que se lleven a cabo ideas que muevan el pensamiento y dejen un camino para posteriores intervenciones.

Como espacio de vinculación y teniendo en cuenta que los estudiante en su mayoría trabajan, se hará un análisis de las posibilidades reales que tienen estos lugares para fomentar la educación ambiental, entiéndase que bajo este rubro y sobre la base del modelo ecológico que asume la institución universitaria el estudiante debe acometer actividades con la comunidad que deje una impronta, en esta línea el estudiante dejará evidencias de su educación en relación a la salud de la comunidad teniendo en cuenta aquellos problemas ambientales que han llegado a convertirse en conflictos ambientales.

Los beneficios de la estrategia estriban en la apertura que hace a estudiantes y docentes sobre un tema tan importante como lo es el medio ambiente y la forma que integra el trabajo en una universidad donde este tipo de forma de hacer y ser no es lo que prima. Por otra parte, aporta la esencia misma de su manera de asumirla en tanto desde el punto de vista filosófico asume al hombre como esencia del proceso, desde lo pedagógico integra y flexibiliza los procesos en busca de la creatividad de cada uno de los participantes y desde lo sociológico intenta que la comunidad se integre y forme parte del proceso, esto teniendo en cuenta el vínculo que como parte de los currículos deben tener cada una de las carreras.

Para ello se han determinado una serie de etapas, procedimientos y acciones que se desglosan a continuación.

Etapa # 1 Detectar el conflicto ambiental

Procedimiento: durante esta etapa los procesos académicos e investigativos se ponderan debido a su protagonismo, entiéndase que para detectar un conflicto ambiental

se debe haber realizado un estudio teórico de los principales problemas ambientales en materia de salud que aquejan a la población sobre la que se incide, luego entonces durante la etapa se preparan instrumentos que de acuerdo a la planificación y el lugar se aplican a los diferentes sectores.

Acciones: elaborar los instrumentos, realizar talleres de socialización de instrumentos de manera que se revisen y queden ajustados a los diversos contextos a analizar, aplicación de instrumentos y análisis de los instrumentos.

Etapa # 2 planificar la acción ambiental, relacionada a la salud

Procedimiento: una vez que están detectados los conflictos ambientales sobre los que se van a trabajar, se planifican las acciones, en esta etapa tiene el mayor rol la práctica preprofesional, en tanto, sus espacios se adecuan para este tipo de actividad, incluso permiten el ensayo error de algunas de ellas.

Uno de los principales requisitos de la planificación es integrar la mayor cantidad de representantes legales a estas actividades en el caso de los colegios, en el caso de la universidad, la mayor cantidad de familiares. Téngase en cuenta que la educabilidad llegara a más mientas más personas lo disfruten.

En este sentido es importante que el docente que vela por la actividad sea flexible, cada estudiante debe adaptar la actividad al tipo de resultado que haya alcanzado en los instrumentos aplicados, a las personas a la que vaya dirigida y por sobre todas las cosas al contexto en el que lo vaya a aplicar.

Por otra parte no se debe perder de vista el dinamismo que las mismas persiguen, cada actividad debe responder a un nivel superior que la anterior de manera que el estudiante pruebe las habilidades que según la destreza planificada vaya logrando.

Acciones: estas se relacionan con el contexto de aplicación, ya sea en un colegio privado, fiscomisional o público, generaciones que vayan a disfrutar de la actividad y objetivo que esta persiga.

Etapa # 3 Aplicación de las actividades

Procedimiento: durante esta etapa se pondera el proceso de vinculación con la comunidad ya que si algo persigue la estrategia pedagógica es que la educación ambiental en temas de salud llegue a todos. Por otra parte es interés de la estrategia demostrar que desde diferentes áreas se puede fomentar este tipo de educación, tal es así que se aprovechan los trabajos de los estudiantes en

los que tienen contacto con la población directamente aunque en apariencias no tenga que ver con la educación regularizada.

Acciones: se consideran espacios de aplicación todos aquellos que permitan llevar un mensaje educativo, dí-gase colegios, unidades educativas, centros de salud, cines, centros comerciales, áreas deportivas, gimnasios, restaurantes, cafeterías, etc.

Interesa la participación de la máxima cantidad de personas y la toma de evidencias que den muestra de las actividades desarrolladas, para ello se debe dar una adecuada orientación de la actividad y un seguimiento de la misma lo que permita obtener resultados positivos.

En relación a los resultados obtenidos hasta el momento se puede apreciar que dentro de la carrera se ha encontrado un incentivo por procesos como la práctica y la vinculación que si bien tienen un contenido desde el currículo esta estrategia los nutre de actividades y conocimientos válidos para la profesión.

Se ha demostrado que los diferentes centros laborales de los estudiantes representan una potencialidad para su formación y que desde esta perspectiva ellos pueden apreciar cuan divergente, interesante y aplicativo es la carrera que estudian. Por lo que la reafirmación profesional se ha convertido en uno de los resultados más motivadores de la misma.

CONCLUSIONES

Tener en cuenta los conflictos sociales es preponderante para analizar los problemas ambientales más recurrentes.

En la puesta en práctica de la estrategia pedagógica la intervención de todas las partes es primordial para su desarrollo y buen desenvolvimiento.

Se demuestra a través de la estrategia que la vinculación con la sociedad es un proceso favorecedor en la formación si se tienen en cuenta las necesidades y puntos de vistas de los principales implicados, los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cuello Gijon, A. (2003). *Documento de trabajo para la estrategia ambiental Andaluza*. Andalucía: Educación Andaluza.

García, D., & Priotto, G. (2009). *Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos al campo de la educación ambiental*. Buenos Aires: Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación .

Gudynas, E. (2002). *Ecología, economía y ética del desarrollo sustentable*. Buenos Aires: Marina Vilte.

Orfa Rojas, M., Garzon, R., Del Riesgo, L., Pinzon, M., & Salamanca, A. (2009). Estrategias pedagógicas como herramienta educativa: la tutoría y el proceso formativo de los estudiantes. *Revista Iberoamericana De Educación, 50*(3), 1-16. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1869/2901>

Valdés Valdés, O., Rodríguez Salva, A., Llivina Lavigne, M., Betancourt Blanco, A., & Santos Abreus, I. (2013). *La Educación ambiental y el desarrollo sostenible: Estrategia de integración interdisciplinaria curricular e institucional en los programas, proyectos y buenas prácticas en las Universidades, escuelas, familia y comunidades en Cuba*. Congreso Internacional Pedagogía 2013. La Habana: Educación cubana.

109

LA OBRA DE VIGOTSKY COMO SUSTENTO TEÓRICO DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

THE WORK OF VIGOTSKY AS A THEORETICAL SUPPORT OF THE TRAINING PROCESS OF THE PRIMARY EDUCATION PROFESSIONAL

Francisco Cruz Cabrera¹

E-mail: franciscocc@unica.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3651-4436>

Yunaysis Lorenzo Fernández¹

E-mail: yunaysis@unica.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5630-3866>

Ángel de Jesús Hernández Pina¹

E-mail: angelhp@sma.unica.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5109-4201>

¹ Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez" Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Cruz Cabrera, F., Lorenzo Fernández, Y., & Hernández Pina, Á. J. (2019). La obra de Vigotsky como sustento teórico del proceso de formación del profesional de la educación primaria. *Revista Conrado*, 15(70), 67-73. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La formación de un profesional integral se erige como política de la Educación Superior Cubana. En función de lograr esta formación integral, el Colectivo Pedagógico de Año constituye el nivel académico donde se concreta la labor educativa, desde la integración de los diferentes agentes formativos mediante la Estrategia Educativa. En la misma participa el Profesor Principal de Año como guía del estudiante, mediante acciones educativas personalizadas. El presente trabajo persigue como objetivo valorar la influencia de la obra de Vigotsky en el desarrollo de la labor del Profesor Principal de Año en el Colectivo Pedagógico, como uno de los sustentos teóricos necesarios de este proceso.

Palabras clave:

Profesor Principal de Año, estrategia educativa, proceso de formación profesional.

ABSTRACT

The formation of an integral professional is considered as a politics of the Cuban Higher Education. In terms of getting this integral formation, the pedagogical staff of the year is the academic level in which the educative work is totally achieved, taking into account the integration of the different formative agents through the educative strategy in which the principal professor of the year takes part as a guide of the student by using personalized educative actions. The objective of the present research work is to value the influence of Vigotsky's work in the development of the principal professor's role within the pedagogical staff, as one of the theoretical aspects that are necessary for this process.

Keywords:

Principal Professor of the year, educative strategy, professional training process.

INTRODUCCIÓN

El egreso de un profesional integral con una amplia cultura y una formación esencialmente humanista, constituye una política que direcciona la Educación Superior Cubana. Para ello en las universidades del país se enfatiza en el desarrollo de la labor educativa del Profesor Principal de Año, a partir del trabajo en el Colectivo de Año. Es en este nivel académico donde se concreta el trabajo educativo desde la integración del quehacer de los diferentes agentes que intervienen en el proceso de formación: profesores, estudiantes, directivos, organizaciones políticas y de masas, familia y comunidad.

El Colectivo Pedagógico de Año utiliza la Estrategia Educativa como recurso fundamental que le permite planificar, ejecutar, controlar y evaluar sistemáticamente las actividades que se desarrollan con los estudiantes y profesores, en función de la labor educativa. En la elaboración de la estrategia educativa ocupa un rol fundamental la visión del Profesor Principal de Año, tiene la responsabilidad junto con al jefe de brigada el encargo de realizar una adecuada atención diferenciada a las necesidades educativas individuales de los estudiantes.

Dentro de las funciones del Profesor Principal de Año está asesorar y guiar al estudiante para contribuir a su formación integral, realizando sistemáticamente acciones educativas personalizadas. Esta atención se realizará con encuentros, planificados en el horario docente, así como encuentros adicionales de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y de los tutores. El contenido del Profesor Principal de Año está estrechamente relacionado con la labor de los tutores esencialmente en la concreción de la estrategia educativa como respuesta a las principales necesidades de los estudiantes, identificadas en su diagnóstico, caracterización y evaluación (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2007).

Por tanto, el trabajo del Profesor Principal de Año, en el Colectivo Pedagógico debe partir del diagnóstico grupal e individual de los estudiantes, que permita determinar sus conocimientos, motivaciones, intereses, limitaciones, en fin, sus posibilidades de desarrollo personalológico y profesional. En función de los resultados de este diagnóstico, el Profesor Principal de Año traza las estrategias de trabajo con los estudiantes, con vistas a desarrollar sus potencialidades profesionales y personalógicas con el propósito de conducir un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la formación del profesional de la Educación Primaria.

Teniendo en cuenta las particularidades de la labor del Profesor Principal de Año en el Colectivo Pedagógico de Año, se considera que sus bases psicológicas se

corresponden con el Enfoque Histórico Cultural y sus postulados sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

Las ideas de Vigotsky (1979), sobre la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo, los niveles evolutivos que refiere en términos de desarrollo real y desarrollo potencial, así como la determinación de categorías dinámicas que explican la relación de lo biológico y lo social en la formación de lo psicológico, como los es Situación Social de Desarrollo, emergen como presupuestos teóricos válidos para comprender las particularidades de la relación entre el estudiante y el Profesor Principal de Año en el Colectivo Pedagógico. El presente trabajo persigue como objetivo valorar la obra de Vigotsky en el desarrollo de la labor del Profesor Principal de Año en el Colectivo Pedagógico, como uno de los sustentos teóricos de este proceso.

DESARROLLO

Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934) fue un destacado pedagogo y psicólogo de la antigua Unión Soviética, que se reconoce como el creador del Enfoque Histórico Cultural. El estudio de la Psicología Científica de su época, le permitió realizar un análisis crítico de ella y reconstruirla desde su visión dialéctica y social del proceso de construcción del conocimiento, asumida del materialismo dialéctico, como método del Marxismo. Para Arias (2004), Vigotsky logró definitivamente una explicación nueva y revolucionaria de la Psicología.

Vigotsky se valora como uno de los pensadores más brillantes de todos los tiempos en las ciencias psicológicas, asombró por su capacidad intelectual, su talento a principios del siglo pasado, así como su preclaro pensamiento para la época en que se desarrolló (García, 2002).

Vigotsky elaboró una teoría acerca del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, que explica el proceso de formación y desarrollo de la psiquis humana. Para comprender su esencia, es preciso esclarecer los términos que la nombran. Desde la perspectiva de Arias (2004), se reconoce como enfoque porque el sistema de conocimientos que en él están contenidos, no es un sistema cerrado y orienta en una dirección el proceso de construcción de un conocimiento inacabado. En tal sentido puede considerarse un enfoque abierto.

Los términos histórico cultural, son los más idóneos para identificarlo porque lo social en la Psicología ya existía, desde el surgimiento de las posiciones ambientalistas y socio genéticas. La inclusión de lo social en el enfoque no es lo que lo caracteriza. A diferencia de otras corrientes, lo cultural se asume como material esencial para

constituir lo psicológico humano. Para Vigotsky *“lo cultural en el ser humano es tan natural como lo biológico”* (Arias, 2004, p. 27). Lo histórico Vigotsky lo concibió en lo ontogenético, desde la historia particular de cada persona, pero también en la filogenia, es decir, en el desarrollo pasado, actual y presente del ser humano (Arias, 2004). Como planteó Shuare (1990), es Vigotsky quien definitivamente incluye el tiempo en el análisis de lo psicológico.

Vigotsky parte de considerar el carácter interactivo del desarrollo psíquico, haciendo hincapié en la interrelación entre los factores biológicos y sociales. Consideró los factores sociales como los determinantes, como fuente del desarrollo de la persona, del sujeto, del individuo, mientras que considera que los factores biológicos resultan la base, la premisa para que pueda ocurrir ese desarrollo. Consideró esta interacción como una unidad compleja, dinámica y cambiante e identificó el condicionamiento social de las propiedades específicamente humanas de la psiquis. Demostró que la influencia social en el sentido más general de la palabra es la fuente de formación de los procesos psíquicos superiores (García, 2002).

Vigotsky (1979), realizó aportes esenciales sobre la formación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, definidas como las combinaciones entre herramientas y signos en la actividad psicológica. Concluyó que a diferencia de las funciones psicológicas inferiores que son resultado del desarrollo filogenético y siguen un proceso natural, común al hombre y los animales, las funciones psicológicas superiores específicamente humanas, devienen de un proceso de mediación cultural, a través de instrumentos (especialmente el lenguaje y el trabajo) en condiciones de interacción social y dependen de leyes histórico-sociales.

Para Vigotsky (1981), el proceso de mediación se produce de dos formas: a través de la influencia del contexto sociohistórico por medio de los sujetos, las actividades organizadas, y mediante los instrumentos socioculturales que utiliza el sujeto, es decir, las herramientas y signos. Estas ideas se resumen en la ley genética general del desarrollo cultural, que plantea que todas las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano interpsicológico y posteriormente en el plano intrapsicológico, la cual explica el concepto de internalización. Para Vigotsky (1981, p. 5), la *“internalización es la reconstrucción interna de una operación externa”* y *ocurre a través de una serie de transformaciones:*

a. Una operación que inicialmente representa una actividad externa, se reconstruye y comienza a suceder internamente.

b. Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. Por tanto, el desarrollo cultural del sujeto, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y luego a nivel individual, primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio sujeto (intrapsicológica).

c. La transformación de un proceso interpersonal a un proceso intrapersonal es el resultado de una serie de sucesos evolutivos”.

Al respecto enfatiza que *“la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana”* (Vigotsky, 1981, p. 5)

Otro aspecto de importancia capital en la obra de Vigotsky (1979), lo constituye su propuesta novedosa para establecer la relación entre aprendizaje y desarrollo, en tanto plantea que el aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por lo que aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

Para Vigotsky (1988), la educación y la enseñanza no pueden esperar a que se produzca el desarrollo psíquico del sujeto, sino que tienen que convertirse en impulsoras de ese desarrollo; por tanto, la educación, la enseñanza, conducen y guían el desarrollo, van por delante del mismo. Esta concepción acerca de la relación Educación-Desarrollo Psíquico se expresa de forma clara en los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y Zona de Desarrollo Actual (ZDA) (Vigotsky, 1988).

La Zona de Desarrollo Actual está conformada por todas las adquisiciones, logros y conocimientos que posee el sujeto, los que le permiten interactuar de modo independiente con lo que le rodea y resolver los problemas que se le presentan sin ayuda.

La Zona de Desarrollo Próximo está determinada *por “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”*. (Vigotsky, 1988, p. 133). Es decir, la diferencia entre lo que el sujeto es capaz de hacer por sí mismo y aquello que solo puede hacer con ayuda. Vigotsky afirma que es necesario delimitar como mínimo estos dos niveles de desarrollo: el real y el potencial.

El nivel real de desarrollo revela la resolución independiente de un problema, define las funciones que ya han madurado, caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente.

La Zona de Desarrollo Próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, en este sentido se caracteriza el desarrollo mental prospectivamente (Carrera & Mazzarella, 2001).

Según García (2002), la Zona de Desarrollo Próximo, resulta desde el punto de vista Psicológico, la extensión que separa el nivel de desarrollo real, actual, presente, existente, de un sujeto, y su capacidad psicológica de actuar, del desarrollo que le es posible alcanzar, es decir, su desarrollo potencial, latente, posible, que puede lograr siempre a partir de la colaboración, guía, ayuda, de los **otros** (adultos o coetáneos más aventajados). Lo que un niño o niña logra en la actualidad con ayuda, en un futuro lo puede lograr solo, de forma independiente: esto nos brinda el papel potenciador de lo histórico cultural, el carácter activo de lo psíquico.

Este aporte de la teoría de Vigotsky resulta doblemente importante en tanto debe tenerse en cuenta para llevar a cabo un diagnóstico acertado y al mismo tiempo resulta útil e imprescindible para realizar un trabajo interventivo exitoso. Lo que primero realiza con ayuda y se encuentra en su zona potencial, en un futuro no muy lejano se convierte en la zona actual, ya que puede hacerlo solo. Por tanto resulta un instrumento tanto para la Psicología y Pedagogía Especiales, como para la Psicología y Pedagogía Generales (García, 2002).

Otra categoría muy importante que permite integrar los contenidos anteriores lo constituye la Situación Social de Desarrollo, que puede definirse como la particular relación entre educación y desarrollo que se produce en el sujeto en cada período de su vida. Se describe como la relación o combinación especial entre las condiciones externas y las condiciones internas, que da lugar a las nuevas formaciones psicológicas propias de cada etapa evolutiva por la que atraviesa el sujeto. Al respecto Vigotsky (1989), planteó: *“Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que lo rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irreplicable para esta edad”*. (p. 264)

Esta categoría del Enfoque Histórico-Cultural permitió explicar el desarrollo humano a partir de la integración dialéctica de los factores internos (biológicos y psicológicos) y externos (sociales) del desarrollo en el proceso de la actividad. Como señaló González (2002), el ser humano es un ser social en tanto deviene personalidad en el proceso de interacción con otros seres humanos, en un medio socio-histórico concreto. Nace con potencialidades biológicas y psicológicas primarias solamente desarrollables en un proceso de interacción social, a partir de

la combinación peculiar e irreplicable de las condiciones internas y externas del desarrollo, que da lugar a la formación de particularidades psicológicas complejas.

De igual manera, las ideas de Vigotsky acerca de los períodos sensitivos del desarrollo, como etapas de especial vulnerabilidad para la adquisición de determinados tipos de aprendizaje, han tenido un fuerte impacto en la educación, en el sentido de considerar las condiciones naturales y psicológicas idóneas para propiciar el desarrollo, mediante un aprendizaje estimulador de las potencialidades que amplía la ZDP.

El Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky mantiene vigencia y sus ideas se erigen hoy en base conceptual metodológica de un amplio campo de investigación en las Ciencias Psicológicas y Pedagógicas a nivel mundial, lo cual se aviene con la labor que desarrolla el Profesor Principal de Año. Esta constituye un proceso de interacción sujeto-sujeto y sujeto-objeto, que expresa las dos formas de mediación cultural propuestas por Vigotsky para explicar el desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

En tal sentido, el Profesor Principal de Año, se convierte en un facilitador por excelencia de ese proceso de mediación cultural, en la medida que identifica cuáles son los agentes que como parte del contexto sociohistórico del estudiante, pueden influir en su formación (profesores, directivos, compañeros, padres, actividades organizadas) y cómo debe hacerlo cada uno de ellos en función de garantizar un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la formación del profesional de la Educación Primaria.

El Profesor Principal de Año debe posibilitar el intercambio de los estudiantes con estos agentes formativos, a través de la asesoría y orientación adecuada a los propios estudiantes, con los demás profesores del Colectivo Pedagógico de Año y con los directivos y padres que intervienen en la formación. De igual manera, debe identificar cuáles son los instrumentos socioculturales (herramientas y signos) que puede utilizar el estudiante en su proceso de desarrollo ontogenético, qué literatura consultar (técnica para su especialidad y de cultura general integral), cuáles son los signos y símbolos de las manifestaciones de la cultura a las que puede acceder el estudiante, en qué nivel se encuentra su dominio de la lengua materna como base para su aprendizaje.

Para el desarrollo de la labor del Profesor Principal de Año en el Colectivo Pedagógico, el profesor debe tener presente la función desarrolladora general del proceso docente educativo, a partir de la integración de lo instructivo y lo educativo. Para ello, el Profesor Principal de

Año debe realizar un diagnóstico de la Situación Social de Desarrollo del estudiante, que le permita determinar la relación entre las condiciones externas y las condiciones internas, como base para el surgimiento de las nuevas formaciones psicológicas.

Como condiciones externas se identifican los agentes que intervienen en el proceso: profesores, familia, directivos, infraestructura de la universidad, espacios culturales. El Profesor Principal de Año debe tener un dominio general de los profesores que forman parte del colectivo pedagógico de Año, cuáles son sus líneas de investigación, sus potencialidades de desarrollo ofrecen para el trabajo con los estudiantes, a fin de poder coordinar los vínculos necesarios con ellos.

Otro aspecto importante a evaluar es la familia. El Profesor Principal de Año debe conocer cuáles son las características de la familia a la que pertenece el estudiante, su tipología, funcionabilidad. De igual manera debe manejar información sobre los directivos, la infraestructura de la universidad y los espacios culturales del territorio, para poder orientar a los estudiantes y ayudarlos a desarrollar sus gustos y valores artísticos y estéticos.

Las condiciones internas biológicas y psicológicas, como expresiones del nivel de desarrollo real del estudiante, incluyen en los aspectos biológicos, cuestiones referidas al estado de salud del estudiante, si padece alguna patología, cuáles son sus hábitos higiénicos, alimenticios, si realiza ejercicios de forma sistemática, si posee alguna adicción. Todo ello le permitirá realizar una adecuada orientación e intervención en esta área.

En cuanto a las formaciones psicológicas propias de la etapa evolutiva en la que se encuentran el estudiante y el Profesor Principal de Año, debe obtener información sobre su desarrollo personalógico, sus necesidades, intereses motivaciones, aspiraciones, el desarrollo de su concepción del mundo, proyecto de vida, ideales, convicciones, como formaciones que responden al período evolutivo en el que se encuentra. De igual manera, debe conocer sobre sus intereses, motivaciones, el desarrollo de sus habilidades, capacidades, valores, su dominio de técnicas de estudio, el desarrollo de su inteligencia emocional, así como también aquellas debilidades o limitaciones que pueda presentar.

Siguiendo el proceso de internalización, el Profesor Principal de Año, constituye un espacio interpsicológico en la relación Profesor-estudiante, como antesala para la formación de estructuras intrapsicológicas en los estudiantes, de manera que el aprendizaje se produce desde una relación de ayuda favorecedora, en la que se

intercambian signos, conocimientos, valores, saberes en general.

El estudiante establece una interacción con un *otro*, que es su Profesor Principal de Año (este le ayuda en la satisfacción de sus dudas, le ayuda a buscar soluciones para indague en un determinado tema) y en esta interacción se construyen significados, de los que se apropia y después hace uso de ellos. El estudiante internaliza (reconstruye) el conocimiento, el cual estuvo primero en el plano interindividual (vínculo con el profesor), hasta pasar al plano intraindividual.

Para esto el profesor debe estar preparado, es imposible que en el vínculo con su profesor un estudiante pueda desarrollar habilidades comunicativas, de trabajo grupal, para la vida (elegir, decidir o solucionar problemas y proyectar la vida), fortalecer su orientación vocacional y profesional o apropiarse de recursos para la investigación, si el primero no domina tales temas, si no tiene claridad de lo que le toca hacer y cómo realizarlo.

El concepto de Zona de Desarrollo próximo propuesto por Vigotsky (1988), resulta de mucha aplicación en el desarrollo del proceso de tutoría. Como parte de la determinación de las condiciones internas que debe realizar el tutor al caracterizar la Situación Social de Desarrollo del estudiante, es necesario que evalúe su desarrollo potencial. Para ello, ante cada tarea, debe determinar cuáles son sus potencialidades y posibilidades de desarrollo en las diferentes asignaturas que cursa, qué habilidades puede lograr con ayuda de los profesores o de estudiantes más aventajados, cuáles son sus principales motivaciones.

Estas informaciones las puede obtener a través del contacto directo con el estudiante por medio de entrevistas, encuestas, mediante la aplicación de pruebas pedagógicas, la observación de actividades curriculares, o mediante el intercambio con los demás profesores del año académico. Lo anterior le permitirá al Profesor Principal de Año, identificar qué niveles de ayuda necesita el estudiante y qué acciones debe realizar para facilitarle esa ayuda.

En resumen, en su desempeño el Profesor Principal de Año debe convertirse en un experto que enseña en una situación esencialmente interactiva, promoviendo zonas de desarrollo próximo y facilitando las herramientas necesarias para que el estudiante pueda transitar desde lo que es capaz de hacer con la ayuda de un otro hasta lo que logra por sí solo. El Profesor Principal de Año debe trasladar al estudiante de los niveles inferiores a los superiores de la zona, prestándole un cierto grado necesario de competencia cognoscitiva y guiándolo con

una sensibilidad muy fina, con base en los desempeños alcanzados.

Como guía u orientador del estudiante, el Profesor Principal de Año debe propiciar el desarrollo de una relación de cooperación, que permita impregnar esta filosofía de aprendizaje en el estudiante, logrando que concientice el carácter continuo, sistemático y en espiral del proceso, donde cada problema al que se enfrente será un paso de avance en su formación que luego se convertirá en una fortaleza, a pesar de que momentáneamente requiera de ayuda para su solución, de manera que sienta como necesaria y fructífera esa actividad dialógica.

En el vínculo entre el estudiante y el Profesor Principal de Año, entra a jugar un importante papel la conducta de imitación necesaria para el proceso de traspaso de competencia del experto al novato y el uso del discurso lingüístico (preguntas, demandas, peticiones, apoyos, explicaciones), como pilares en el desarrollo de la interacción. Es por ello que, para crear y negociar zonas de desarrollo próximo, el Profesor Principal de Año debe poseer una serie de requisitos que resultan indispensables para desempeñarse exitosamente como un *otro*, entre los que no pueden faltar:

- Dominar herramientas didáctico-metodológicas y psicológicas para la evaluación o exploración del estudiante.
- Poseer conocimientos y habilidades que le permitan identificar los avances progresivos que el estudiante va alcanzando.
- Situar al estudiante como un ente social protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar.
- Comprender el papel que juega como ejemplo a imitar por sus estudiantes y velar por la conducta ética y moral a mantener al respecto.
- Dominar las habilidades comunicativas.
- Poseer habilidades para la orientación vocacional-profesional.

Como resume García (2002), aunque Vigotsky tuvo una vida extremadamente corta (38 años), dejó un legado científico inestimable y extenso. El Materialismo Dialéctico aplicado de forma creadora en su enfoque histórico - cultural o sociohistórico como algunos le denominan, le permitió importantes aportes a la Defectología, la Pedagogía y la Psicología.

Dentro de los principales resultados del trabajo, se destacan:

- Mayor comprensión por parte de los Profesores Principales de Año de los fundamentos de la obra de Vigotsky como sustento teórico para su trabajo en el Colectivo Pedagógico.
- Mayor objetividad e integralidad en la realización de la caracterización y el diagnóstico de los estudiantes de la carrera.
- Mejor calidad en la concepción de las Estrategias Educativas por años, en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria.
- Avances en los niveles cognitivos en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la formación de los profesionales de la Educación Primaria.

CONCLUSIONES

La Educación Superior Cubana asume como política el logro de la formación integral del profesional, a partir del trabajo educativo en el Colectivo Pedagógico de Año, desde la integración de los diferentes agentes formativos que intervienen en este nivel. La Estrategia Educativa concreta el desarrollo de la labor educativa en el año, donde el Profesor Principal, se convierte en un orientador y facilitador del proceso formativo del estudiante, en sus múltiples relaciones con los participantes en el proceso.

El Profesor Principal de Año en el Colectivo Pedagógico es un asesor y un guía para el estudiante durante sus estudios, en función de su formación integral. Para ello parte del diagnóstico integral individual y grupal de los estudiantes, que conduce a la realización de acciones educativas encaminadas a desarrollar una atención personalizada. Dentro de sus funciones está la concreción de la estrategia educativa como respuesta a las principales necesidades de los estudiantes, identificados en su diagnóstico, caracterización y evaluación.

Las ideas de Vigotsky contenidas en su Enfoque Histórico Cultural, explican desde una perspectiva dialéctica la relación de lo biológico y lo social en la formación de las funciones psicológicas superiores. Los procesos de mediación e internalización, los niveles evolutivos que refiere en términos de desarrollo real y desarrollo potencial, así como la determinación de la categoría dinámica Situación Social de Desarrollo, emergen como presupuestos teóricos válidos para comprender las particularidades de la relación entre el estudiante y el Profesor Principal de Año en el Colectivo Pedagógico. La teoría vigotskiana constituye un sustento teórico necesario para la labor del Profesor Principal de Año en su desempeño, en función de la atención personalizada al estudiante y de garantizar un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la formación del profesional de la Educación Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arias, G. (2004). La Persona en el Enfoque Histórico Cultural. São Paulo: Linear B.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001) Vigotsky: Enfoque Sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2007) Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico. Resolución No. 210/2007. La Habana: MES:
- García, M. T. (2002). La concepción histórico - cultural de L. S. Vigotsky en la educación especial. *Revista Cubana de Psicología*, 19(2), 95-98. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/01.pdf>
- González, V. (2002). El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores? Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana. *Revista Pedagogía Universitaria*, 7(4). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/230/222>
- Shuare, M. (1990). La Psicología soviética tal como yo la veo. Moscú: Progreso.
- Vigotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1981). Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (1989). Obras completas. Tomo 5. La Habana: Pueblo y Educación.

10

EL JUEGO Y SU CONCEPCIÓN RENOVADORA E INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

THE GAME AND ITS RENEWING AND INCLUSIVE CONCEPTION IN INITIAL EDUCATION

Yaquelín Alfonso Moreira¹

E-mail: alfonsoyaquelín71@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6981-1966>

Raquel Dayana Olaya Mayor²

E-mail: rake_29_96@gmail.com

¹Convenio Universidad Metropolitana de Ecuador-Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, Cuba.

² Universidad Metropolitana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Alfonso Moreira, Y., & Olaya Mayor, R. D. (2019). El juego y su concepción renovadora e inclusiva en la Educación Inicial. *Revista Conrado*, 15(70), 74-80. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Se sustenta en este artículo la concepción renovadora e inclusiva del juego en la educación inicial al convertirlo en la actividad que propicia la participación de la familia, en el aprendizaje de sus hijos y por los valores formativos que adquiere. Además por las particularidades de la edad y los caracteres cognitivos y afectivos de los niños y niñas de la educación inicial. Las autoras aprenden la idea de que el diseño y ejecución de las actividades favorece que la familia se incluya en el saber- saber hacer y saber ser, y a su vez en la formación de sus hijos mediante el juego infantil. La experiencia en este semestre de trabajo en la carrera Educación Inicial de la UMET permite a las autoras presentar la concepción que asumen para lograr este propósito. Se incluye la participación de la familia que se propició mediante la generalización y transferencia de las diversas actividades que realizaron en las asignaturas en las prácticas preprofesionales y en el proceso de vinculación ya que el profesor en formación debe desarrollarlas tanto dentro como fuera de la universidad.

Palabras clave:

Inclusión, aprendizaje, juego, participación, familia.

ABSTRACT

This article is based on the renewal and inclusive conception of the game in early education, by converting it into an activity that encourages the participation of the family, in the learning of their children and by the formative values that it acquires also, by the particularities of the age and the cognitive and affective characters of the children of the initial education. The authors apprehend the idea that the design and execution of the activities favors that the family is included in the know-know how and know how to be, and in turn in the formation of their children through the children's games. The experience in this semester of work in the Initial Education career of the UMET allows the authors to present the conception they assume to achieve this purpose. It includes the participation of the family that was fostered through the generalization and transfer of the various activities they carried out in the subjects in the pre-professional practices and in the process of linkage, how the teacher in training must develop both inside and outside the university.

Keywords:

Inclusion, learning, game, participation, family.

INTRODUCCION

La institución educativa en cuanto a su estilo de trabajo, su organización, se identifica como fuente ilimitada para el aprendizaje y se destaca la transversalidad social del saber que se enseña y aprende por las/os niñas/os. La inclusión educativa se convierte en una alternativa viable para la orientación de los proyectos educativos que a nivel mundial y se caracterizan por otorgar un valor agregado al trabajo que puede ejercer la familia con sus hijas/os, como espacio esencial que permite la asimilación de los aprendizajes.

Esta posición se amplía en la educación inicial para alcanzar una percepción de los logros de los niños y niñas en y fuera del centro de desarrollo. Bajo estos preceptos, la función educativa se asume por todos los docentes y los familiares, que participan en su formación y que aportan como parte del contenido de formación dentro del conocimiento que estandariza el currículo. Por consiguiente es importante reconocer que se difunde el legado social de los pueblos e influyen en la vida de los niños/as, y de la sociedad desde diversas formas de jugar que se revelan en diferentes contextos.

Se asume entonces el juego como *“fuente de desarrollo potencial y crea el área de desarrollo potencial. La acción en un campo imaginario, en una situación ficticia... la formación de un plano de vida, de motivaciones voluntarias, todo esto surge en el juego y se plantea en el nivel de desarrollo... el juego es también la autoeducación del niño, la ejercitación para el futuro.”* (Vygotsky, citado por Villalón 2006, p. 11)

Se sugiere el juego en las familias y por eso las autoras sostienen una concepción que renueva la inclusión en la educación inicial ecuatoriana. Dicha concepción trabaja por un lado la inclusión de los familiares en la mejora de la educación inicial y por otro, los juegos para encontrar la articulación entre los centros de desarrollo y el hogar.

DESARROLLO

La ciencia con la sociedad se relacionan. Ella es proceso y resultado de la actividad de grandes colectividades insertadas en la sociedad. La ciencia resuelve problemas sociales y humanos que le plantea la sociedad y esta además estimula y apoya a los científicos.

La inclusión trata de que las instituciones educativas puedan educar con éxito a la diversidad de sus estudiantes. La inclusión educativa es compromiso social, es dedicación, sacrificio, respeto, equidad, identidad y por encima de muchas cosas es amor. La inclusión educativa es un problema de los sistemas social y educativo de cada país (Borges & Delgado, 2014).

Desde esta misma perspectiva se considera que la inclusión representa la integración a la vida comunitaria de todos los miembros de la sociedad, independientemente de cualquier condición que lo tienda a discriminar. El término inclusión por consiguiente encierra la capacidad de escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. Se refiere entonces a las personas en toda su diversidad lo que incluye también la participación de la familia en los procesos educativos.

En Latinoamérica, la participación de las familias se identifica como fuente inagotable para el aprendizaje y se destaca la transversalidad social del saber que se enseña y aprende por las/os niñas/os. Esta posición se connota en la educación inicial para alcanzar una percepción amplia de estos aprendizajes en el desarrollo de la personalidad de los escolares (Tamayo, 2010; Alfonso, 2013).

La atención a la diversidad y la inclusión es el reconocimiento del derecho a la diferencia como enriquecimiento educativo y social, que reclama una transformación del orden institucional, sus prácticas en el ámbito del aula y en su relación con la sociedad y la comunidad (Espinoza, 2018; Terre, 2013).

Reconocer entonces que se difunde la cultura de generación en generación e influye en la vida de los niños, y de la sociedad. En ello la participación de familiares y las diversas formas de transmitir la cultura revelan la importancia de los diferentes contextos, donde los juegos no se excluyen; pues es uno de los elementos que perdura en las diferentes épocas.

Interesa en este artículo la posición que alude a los valores y funciones de la familia por eso, las autoras sustentan una concepción que renueva el juego infantil en los centros de desarrollo ecuatorianos. Dicha concepción promulga, por un lado promover la participación de familiares en la mejora de la educación y por otro, los juegos que se les sugieren con el propósito de que articulen sus influencias para encontrar las alianzas entre los centros de desarrollo y los otros contextos educativos.

Bajo estos preceptos, la función educativa se asume por todos los docentes, familiares, que participan en la formación de las/os niñas/os, pero las decisiones educativas que se adoptan no consiguen establecer los nexos y vínculos necesarios entre las intenciones e influencias con que participan en el diseño y desarrollo en el currículo, en los cuales se corre el riesgo de desconocer el papel del saber que aportan todos que como parte del contenido de formación se debe priorizar dentro del conocimiento que estandariza el currículo, donde el juego es primordial por constituir la actividad rectora en estas edades.

El juego hoy en día cumple un papel fundamental en el desarrollo integral del niño/a, tratar de ver la actualidad sin juego es imposible ya que desde las primeras edades del niño/a su crecimiento y adaptación al mundo se ve estrechamente relacionada con la actividad lúdica.

Durante el aprendizaje el juego desarrolla procesos esenciales como la observación, la atención, las capacidades lógicas, la fantasía, la imaginación creadora, la improvisación, el trabajo con diversos materiales, las habilidades manuales y físicas. Mientras sucede el proceso de comprensión, el maestro propicia mediante actividades lúdicas en que el niño observe las imágenes para anticiparse, predecir y descifrar los significados mediante sonidos, colores y movimientos que sugiere el texto.

Tomando en consideración lo manifestado en el currículo de educación inicial de 2014, se considera que el juego es una principal estrategia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel inicial, puesto que con este se involucra el cuerpo, mente y espíritu y se desarrolla el área cognitiva, psicomotriz, afectiva y social mediante la interacción con sus padres, adultos y entorno, así como también la resolución de problemas y adaptación de conductas ante nuevas situaciones (Ecuador. Ministerio de Educación, 2014).

En este interés, es preciso señalar que el juego acerca al niño y la niña a su entorno natural y social lo inicia de una manera divertida a la resolución de problemas así como la asimilación de conductas para afrontar situaciones futuras.

No puede olvidarse que el juego proporciona esparcimiento, diversión y placer; pero cuando el escolar narra en el juego y/o juega al narrar, aporta cualidades necesarias para transformar la realidad del niño en una situación que él desea que sea, ayudando así al niño a ejercer mediante el juego pre ejercicios de funciones que serán para el necesarias para la vida adulta. Por consiguiente, el propósito de los juegos en la enseñanza-aprendizaje consiste en explorar y desarrollar las potencialidades expresivas del niño/a por medio de la estimulación de la voz y la proyección del cuerpo en la comunicación.

A la vez, repercuten en la creatividad, imaginación, expresión de sentimientos; así como en la estimulación y desarrollo de destrezas motoras, sociales, afectivas y cognitivas.

Además los juegos contribuyen al uso y dominio de las habilidades comunicativas, ayudan a imaginar, asociar, modificar e inventar cuentos, activan la dinámica grupal y desarrollan mecanismos de control del cuerpo, estimulan

el trabajo libre rítmico expresivo y la relajación, el movimiento y el silencio.

La acción inclusiva se consigue al vincular el aprendizaje que se adquiere en la vida cotidiana y se concientiza la necesidad de renovar la enseñanza-aprendizaje de los juegos infantiles; al otorgar valor a las vivencias y las fuentes diversas de aprendizaje –sobre todo por medio de la palabra-; y en ello es necesario incluir a los familiares y la toma de posiciones individuales y colectivas que asumen ante el juego que se realiza.

Por tanto, promover las transformaciones de las intervenciones de los familiares y su significación en el proceso de enseñanza-aprendizaje presupone que el maestro, al concluir el análisis de la información que aporta el diagnóstico proceda a las valoraciones, que incluye la determinación del familiar que crea oportunidades para anticipar la participación en interés de favorecer el aprendizaje como un proceso personal y colectivo (Alfonso, 2012).

Este familiar al incluirse mediante su participación directa y ser seleccionado es quién tiene los recursos para favorecer el aprendizaje del escolar y así interconectar su intervención con la del docente. Además permite establecer los marcos de la participación desde la personalización. Cada uno de ellos reconstruye de manera personalizada sus aprendizajes, se autorregula e interactúa con los otros a partir de sus propios recursos y particularidades. Tiene en cuenta el contexto donde se lleva a cabo el proceso y trasciende los marcos de la escuela.

De este modo los docentes al coordinar la participación se convierten en potenciadores de la familia, los identifican como mediadores directos del proceso de aprendizaje según sus potencialidades. Asumir la concepción metodológica supone que se proceda a instaurar el procedimiento que responde a la caracterización de los ejes de desarrollo y aprendizaje y a las estructura de las actividades como son:

Ejes de desarrollo y aprendizaje:

- Eje de desarrollo personal y social:

Este eje integra los aspectos relacionados con el proceso de construcción de la identidad del niño, a partir del descubrimiento de las características propias y la diferenciación que establece entre él y las otras personas (familiares), promoviendo el creciente desarrollo de su autonomía mediante acciones que estimulan la confianza en sí mismo y en el mundo que le rodea, y fomentando la construcción adecuada de su autoestima e identidad, como parte importante de una familia, de una comunidad y de un país. También considera aspectos relacionados con el establecimiento de los primeros vínculos afectivos,

propiciando interacciones positivas, seguras, estables y amorosas con la familia, otros adultos significativos y con sus pares. Además, considera el paulatino proceso de adaptación y socialización del niño que propicia la empatía con los demás, así como la formación y práctica de valores, actitudes y normas que permiten una convivencia armónica.

Forman parte de este eje para el subnivel Inicial 1 el ámbito de vinculación emocional y social y para el subnivel Inicial 2 el de identidad y autonomía y convivencia.

- Eje de descubrimiento del medio natural y cultural.

En este eje se contempla el desarrollo de habilidades de pensamiento que permiten al niño construir conocimientos por medio de su interacción con los elementos de su entorno, para descubrir el mundo exterior que le rodea.

Esta construcción se facilita por medio de experiencias significativas y estrategias de mediación que posibilitan la comprensión de las características y relaciones de los elementos, tanto del medio natural como de su medio cultural. En este contexto se pueden rescatar los saberes y conocimientos ancestrales, se fomenta la curiosidad y se desarrollan procesos de indagación donde participa la familia en la trasmisión de saberes de generación en generación.

El ámbito del subnivel Inicial 1, que conforma este eje, es el de descubrimiento del medio natural y cultural, mientras que el subnivel Inicial 2 se divide en dos ámbitos, el de relaciones con el medio natural y cultural y el de relaciones lógico-matemáticas.

- Eje de expresión y comunicación

En torno a este eje se consolidan procesos para desarrollar la capacidad comunicativa y expresiva de los niños, empleando las manifestaciones de diversos lenguajes y lenguas, como medios de exteriorización de sus pensamientos, actitudes, experiencias y emociones que les permitan relacionarse e interactuar positivamente con los demás entre los que se encuentran los familiares.

Además, se consideran como fundamentales los procesos relacionados con el desarrollo de las habilidades motrices. El niño, partiendo del conocimiento de su propio cuerpo, logrará la comprensión e interacción con su entorno inmediato.

Para el subnivel Inicial 1 de este eje se derivan los ámbitos de manifestación del lenguaje verbal y no verbal, y exploración del cuerpo y motricidad; para el subnivel Inicial 2, los ámbitos de comprensión y exploración del lenguaje, expresión artística y expresión corporal y motricidad (Ecuador. Ministerio de Educación, 2014).

Estructura de las actividades:

Para dar respuesta a la educación inicial desde una concepción que renueva la inclusión de la familia en la educación inicial a través del juego las autoras estructuran las actividades en tres componentes esenciales.

Componentes para estructurar las actividades:

Orientación, actuación y el control.

- La orientación: el componente de la orientación se crea con el objetivo de que el niño/a juegue a partir del carácter afectivo motivacional de este. Se enuncia de forma clara y precisa la correspondencia con el objetivo, el contenido y la habilidad que el docente coordinó en la orientación familiar y lo que se quiere alcanzar a partir de las vivencias que tienen los familiares, los niños/as o que pueden obtener de otros. Posee la finalidad de apoyar la realización del siguiente componente, se brinda una información de cómo proceder y se plantea al niño/a lo que se espera de él/ella, por tanto se aseguran las condiciones previas para la realización de la actividad.
- La actuación: se diseña a partir de los diferentes juegos y algoritmos con las habilidades intelectuales y organizativas, la creación de situaciones comunicativas que propician la comprensión de cada acción y el acceso al conocimiento, unas veces con mayor nivel de ayuda que otros.

Se está de acuerdo con Alfonso (2012), cuando propone que se pueden utilizar con los familiares niveles de ayuda antes de la actuación si lo necesitan:

- El primer nivel de ayuda: es el reajuste de la intervención y la comprensión de la acción por parte del familiar. Las orientaciones que elabora el docente dependen de cómo el sujeto recibe la base orientadora, las explicaciones procedimentales que se le ofrecen a los familiares y sus ajustes a partir de las vivencias en su vida cotidiana. Por eso el docente debe asegurarse de la claridad de las instrucciones que se presenten y prever cómo él comprobará la comprensión por parte del sujeto.
- El segundo nivel de ayuda, es la modelación directa de cómo cumplir la actividad: en este caso el docente debe preparar la demostración de la intervención para que el familiar se apropie de las acciones preventivas para poder participar. Incluye entonces, explicar la esencia de las acciones mediante la demostración del docente y ofrecer alternativas para participar desde la casa y aceptar los reajustes que los familiares incorporan en su práctica a partir de sus vivencias.
- El tercer nivel de ayuda es la enseñanza para cumplir la actividad: en su esencia es una modelación a través

de la cual el familiar debe apropiarse del modo de solución de la acción. Se sugiere realizar con el apoyo en la misma acción o similar que facilite el aprendizaje del modo de actuación. Es importante explicar que varios tipos de ayuda pueden estar estructurados según la participación. De este modo el docente puede establecer su pronóstico y evaluación acerca de la participación de la familia. Asimismo se debe propiciar la orientación del juego, su comprensión para después como resultado el familiar pueda saber cómo ha sido la apropiación y llegar a la construcción del aprendizaje lo que propicia el control.

- El control: se caracteriza por la autocorrección de los errores al comprometer al escolar a controlar las acciones, de tal caso, se entrena en la actividad que resuelve, desarrolla hábitos y destreza, reflexiona acerca de su aprendizaje y lo autoevalúa, además, aprende el dominio de técnicas y estrategias auxiliares o de apoyo, cognitivas y meta cognitivas, que le permiten llegar a conclusiones y revalorizar sus saberes.

En interés de clarificar la posición que se asume en este artículo se incluyen algunas de las actividades creadas con estos fines.

Actividad # 1. Los colores

Eje de desarrollo y aprendizaje: Descubrimiento Natural y Cultural

Objetivo: identificar y formar colores a través del juego.

Destrezas: Inicial 1

Reconocer tres colores (amarillo, azul y rojo) en objetos de su entorno.

Explorar objetos de su entorno inmediato con sus manos y boca.

Reconocer objetos personales que habitualmente utiliza.

Identificar objetos de su entorno que los observa y/o interactúa frecuentemente.

Discriminar objetos de su entorno por su forma, tamaño y color.

Inicial 2

Reconocer los colores primarios, el blanco y el negro en objetos e imágenes del entorno.

Descubrir formas básicas circulares, triangulares, rectangulares y cuadrangulares en objetos del entorno.

Identificar objetos de formas similares en el entorno.

Asociar las formas de los objetos del entorno con figuras geométricas bidimensionales.

Identificar figuras geométricas básicas: círculo, cuadrado y triángulo en objetos del entorno y en representaciones gráficas.

Experimentar la mezcla de dos colores primarios para formar colores secundarios.

Reconocer los colores secundarios en objetos e imágenes del entorno.

Experiencia de aprendizaje: ¿Quién soy?

Recursos: artículos comunes de la casa.

Orientaciones para los familiares o personas que se encuentren al cuidado del niño/a:

Narrar cuentos sencillos con objetos propios de la casa y juego.

Utilizar en los juegos gestos y sonidos.

Mostrar diferentes expresiones, emociones con el rostro, para que ría y trate de imitarlas.

Enseñar revistas donde el niño identifique el color y forma de distintos objetos.

Hablar sobre los objetos que lo rodean, utilizando palabras sencillas, pronunciadas correctamente.

Actuación:

Colocar en una mesa juguetes, se irá retirando lentamente un juguete para que identifiquen el que falta y mencionen de qué color y forma es.

Al realizar una actividad cotidiana en el hogar, involucre al niño/a permitiéndole que le ayude, y mientras se encuentre en ello tome objetos que esté utilizando y realice preguntas sobre su color y forma.

Contar historias a partir de los objetos de casa haciendo énfasis en los colores y similitudes con otros objetos.

Dibujar objetos previamente mostrados.

Control: observar como el niño/a asocia el objeto con la forma e identifica su color a partir del juego.

Actividad # 2. Mi familia y yo.

Eje de desarrollo y aprendizaje: Desarrollo Personal y Social.

Objetivo: Identificar miembros de la familia con su parentesco y nombre.

Destrezas: Inicial 1

Reconocer las voces y rostros de su madre, padre y personas que lo cuidan estableciendo relaciones de pertenencia.

Identificar la presencia de personas extrañas y reconocer a su madre, padre o personas cercanas generando vínculos de pertenencia familiar.

Identificar a los miembros de su familia inmediata (mamá, papá, hermanos y, otras personas cercanas) reconociéndolos como integrantes de la familia a la que pertenece.

Diferenciar por los nombres a los miembros de su familia y personas cercanas, reconociéndose como parte de la misma.

Inicial 2

Establecer relaciones con personas cercanas a su entorno familiar y escolar ampliando su campo de interacción.

Incrementar su campo de interrelación con otras personas a más del grupo familiar y escolar interactuando con mayor facilidad.

Experiencias de aprendizajes: ¿Quién es?

Recursos: Fotografías familiares.

Orientaciones antes de la actividad para familiares o personas que se encuentren al cuidado del niño/a:

Presentar durante un tiempo determinado sus familiares más cercanos y progresivamente ir aumentando parientes más lejanos hasta el que usted crea pertinente.

Al hacer actividades diarias en el hogar, y encontrarse una foto recuérdela a su hijo/a quien es, por medio de preguntas sencillas.

Tomar el tiempo necesario para recordar con las fotografías, los nombres y vínculos familiares.

Actuación

Relatar historias utilizando personajes de la familia, permita al niño/a que le ayude a narrar y crear el cuento.

Jugar a identificar en álbumes familiares los nombres de familia.

Permitir al niño/a que se exprese mediante el juego y dibujo sobre sus familiares.

Control: observar como el niño o niña recuerda el nombre y parentesco de las personas que lo rodean y de familiares lejanos.

Actividad # 3. Mi juego favorito

Eje de desarrollo y aprendizaje: Expresión y Comunicación.

Objetivo: estimular la pinza digital mediante actividades lúdica.

Experiencias de aprendizajes: Mis deditos trabajadores

Recursos: pinzas, arroz, harina, lentejas, cubos, dijes, etc.

Orientaciones antes de la actividad para familiares o personas que se encuentren al cuidado del niño/a:

Realice actividades donde de manera voluntaria y divertida se utilice la pinza digital (dedo índice y pulgar).

Permita al niño/a ser parte de las actividades cotidianas.

Mostrar revistas e imágenes donde el niño/a identifique la pinza digital.

Actuación:

Permitir al niño/a que le pase y abra las pinzas al momento de colgar su ropa.

En actividades de la cocina, permítale al niño o niña ser parte de su tarea cotidiana ya sea que le ayude a poner sal, o contando granitos de arroz, lenteja, recalcando el usar los deditos trabajadores (pinza digital)

El padre estimulará a que recoja cosas pequeñas de una manera divertida, ya sea por medio de una historia, competencia, etc.

Modelar con plastilina.

Pintar con los dedos dibujos.

Control: Observar que el niño/a desarrolle su motricidad fina, específicamente la pinza digital por medio de actividades cotidianas mediante el juego.

Actividad # 4. Los animales y su sonido.

Eje de desarrollo y aprendizaje: Descubrimiento Natural y Cultural

Objetivo: describir los animales a través de un juego, emitiendo su sonido onomatopéyico.

Destrezas: Inicial 1

Percibir a través de los sentidos la presencia de seres, objetos y acontecimientos del entorno que le llaman la atención.

Reaccionar ante sonidos y voces que atrae su atención.

Disfrutar de la interacción con los diferentes seres vivos y elementos de la naturaleza, mediante la percepción de los mismos y por medio.

Reconocer por su nombre algunos animales asociándolos con movimientos y sonidos que producen.

Identificar algunos animales reconociendo los beneficios que podemos tener de ellos.

Inicial 2.

Identificar a los seres vivos de su entorno a través de la exploración del mundo natural.

Identificar las características de los animales que pueden cumplir el rol de mascota y los cuidados que requieren.

Diferenciar los seres vivos y elementos no vivos de su entorno explorando su mundo natural.

Identificar las características de los animales domésticos y silvestres estableciendo las diferencias entre ellos.

Experiencias de aprendizajes: "Mis amigos los animales dicen así".

Recursos: láminas con los diferentes animales.

Orientaciones antes de la actividad para familiares o personas que se encuentren al cuidado del niño:

Estimular la realización de actividades orales en el hogar.

Permitir que el niño/a hable sin interrumpir lo que está diciendo ya que provoca que se le olvide la idea que quería expresar.

Explicar con un lenguaje correcto pero sencillo la orden que desea que se realice según la actividad.

Asegurarse de que el niño/a comprenda la orden de la actividad.

Conversar con el niño/a de una manera correcta y sencilla.

Actuación

Presentar imágenes de los animales, y a partir de ello establecer una conversación donde el niño/a pueda expresar lo que visualiza en las láminas.

Preguntar sobre cuáles animales él conoce y su sonido correspondiente.

Proponerle hacer el sonido y acciones de los animales que el desee.

Explicarle sobre cada animal, donde vive, si es doméstico o salvaje.

Escuchar canciones sobre los animales, bailar y cantarlas.

Control: Conocer que animales identifica el niño con más facilidad y cuáles con menos facilidad.

CONCLUSIONES

El juego constituye una forma de comunicarse y de enriquecer la vida diaria con el empleo de todos los recursos

necesarios, las ayudas que le brinden los familiares a los niños y las niñas y la creatividad que cada uno de ellos tenga para lograrlo. Así desde esta concepción se favorece la conducción y transformación desde el desarrollo al ritmo peculiar de cada niño/a pero de manera permanente, además que desarrolla sus potencialidades, aprovecha las oportunidades y optimiza sus posibilidades. Se asumió entonces una concepción que renueva la inclusión de la familia a través del juego, pues se asumieron los componentes para estructurar las actividades, los niveles de ayuda que reorganizan además el ajuste de dichas actividades y se explicó cómo seleccionar a los familiares para que asuman el compromiso de manera transformadora en la educación inicial, pues más que un tipo de enseñanza, implica una actitud educativa que requiere una didáctica en cualquier contexto en que se encuentren. Por tanto los familiares desde esta propuesta se incluyen en los procesos de aprendizajes de los hijos e hijas desde el aprovechamiento de las actividades cotidianas que realizan.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alfonso Moreira, Y. (2012). Una concepción que renueva la enseñanza-aprendizaje de los cuentos infantiles en la escuela primaria cubana. *Revista Electrónica IPLAC*, 4.
- Alfonso Moreira, Y. (2013). *La participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria.* (Tesis Doctoral). Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Conrado Benítez García".
- Borges, S., & Delgado, O. (2014). *Inclusión Educativa y Educación Especial. un horizonte singular y diverso para igualar oportunidades de desarrollo.* La Habana: Educación Cubana.
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2014). *Currículo Educación Inicial 2014.* Quito; Ministerio de Educación.
- Espinoza, C. M. (2018). Educación Superior e Inclusión Socio Educativa: Filosofía y Práctica de la Universidad Metropolitana de Ecuador. Congreso Internacional Pedagogía 2019. La Habana: Educación Cubana.
- Tamayo, C. (2010). Participación articulada e influencia de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la narración oral artística de cuentos. *Revista Electrónica IPLAC*, 2.
- Villalón, G. (2006). *La lúdica, la escuela y la formación del educador.* La Habana: Pueblo y Educación.

11

PERCEPCIÓN DE LOS GRUPOS DE INTERÉS DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA

PERCEPTION OF INTEREST GROUPS OF UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY IN A PUBLIC UNIVERSITY

Lourdes Lucila Céspedes Aguirre¹

E-mail: lulu.cespedes66@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4358-8575>

¹ Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Huánuco. Perú

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Céspedes Aguirre, L. L. (2019). Percepción de los grupos de interés de la Responsabilidad Social Universitaria en una universidad pública. *Revista Conrado*, 15(70), 81-89. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es uno de los modelos de gestión que se está aplicando en las universidades, en ese sentido, la investigación tuvo como propósito conocer la percepción de los grupos de interés internos (autoridades, docentes, personal administrativo y estudiantes) y externos (egresados, colegios profesionales, ONG, medios de comunicación y empleadores) sobre de la RSU en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco-Perú. Se trabajó bajo el enfoque cualitativo y se utilizó la técnica de grupos de enfoque, en el cual participó una muestra representativa de los grupos de interés. Las dimensiones de la RSU que fueron analizadas son: la gestión de la organización, formación profesional, investigación y participación social. Los resultados muestran, que, dentro de estas dimensiones, la investigación y la vinculación social son las que mayores dificultades presentan, pues existe escasa comunicación y rendición de cuentas e implicación por parte de la universidad, para dar a conocer los resultados de las investigaciones desarrolladas y las actividades de la vinculación con la sociedad.

Palabras clave:

Responsabilidad Social Universitaria, grupos de interés, grupos de enfoque.

ABSTRACT

The University Social Responsibility (RSU) is one of the management models that is being applied in universities, in that sense, the research was aimed at knowing the perception of internal interest groups (authorities, teachers, administrative staff and students) and external (graduates, professional associations, NGOs, social communicators and employers) about the RSU at the National University Hermilio Valdizán of Huanuco-Peru. The qualitative approach was worked on and the focus group technique was used, in which a representative sample of the interest groups participated. The dimensions of the RSU that were analyzed are: the management of the organization, professional training, research and social participation. The results show that, within these dimensions, research and social bonding are the ones that present the greatest difficulties, since there is little communication and accountability and involvement on the part of the university, to publicize the results of the research developed and the activities of linking with society.

Keywords:

University Social Responsibility, interest groups, focus groups.

INTRODUCCIÓN

La gestión tradicional de las universidades tanto públicas como privadas están basadas en las funciones inherentes a la función institucional: formación profesional, investigación y proyección social; sin embargo, actualmente a nivel iberoamericano se está impulsando, sobre todo en las universidades privadas, la gestión de las universidades mediante el modelo de Responsabilidad Social Universitaria basada en los grupos de interés; teniendo en cuenta que estos deben participar en los procesos que se llevan a cabo en estas instituciones, tal como lo refiere Gaete (2012), cuando cita a Pérez & Peiró (1997), quienes manifiestan que *“la universidad solo se legitima si responde a las demandas y necesidades sociales para las que ha sido creada y que justifican su existencia continuada y su dimensión”* (p.119). Así mismo, Vallaey, De la Cruz & Sasía (2009), sostiene, que la responsabilidad social se define considerando 3 puntos esenciales, como: acatamiento de normas éticas universales de gestión, gestión de impactos y participación de los stakeholders; es justamente en este último aspecto que el autor manifiesta que este tipo de gestión *“invita a integrar dentro de la política de gestión de la organización el punto de vista de todos los grupos de interés... que puedan, en forma directa o indirecta, estar afectados por la organización y/o afectarla”*(p. 4). Posteriormente, la norma ISO 26000 (International Organization for Standardization, 2010), indica que la responsabilidad social de una organización se responsabiliza de los impactos en la sociedad y en el medio ambiente.

La responsabilidad social universitaria (RSU) es un concepto derivado de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) que está en vigencia desde 1953 cuando Bowen, H. en su libro *“Social Responsibilities of the Businessman”* introdujo este concepto en el marco de la gestión empresarial; en el caso de las universidades este modelo de gestión está en proceso de implementación y de mejora continua. Muchas entidades como el Banco Mundial, La Organización de las Naciones Unidas, las normas ISO 26000, la *“Universidad Construye País”* de Chile, el Libro Verde y el Libro blanco, han ido perfeccionando el concepto de responsabilidad social, y todas ellas coinciden en que las empresas u organizaciones, en este caso las universidades deben hacerse cargo de los impactos que generan en su entorno. Según Vallaey, et al. (2009), los impactos que genera la universidad son en 4 ámbitos: organizaciones, educativos, cognitivos y sociales. Para contrarrestar esos impactos, Vallaey, et al. (2009), manifiesta que es necesario que se sigan 4 pasos fundamentales que nos van a permitir implementar la gestión de la universidad bajo este enfoque, uno de ellos es el

de elaborar un autodiagnóstico para que a partir de ello se pueda conocer los puntos críticos de la organización y poder plantear los planes de mejora continua para que paulatinamente se vayan superando las debilidades y en algún momento decir que somos una universidad socialmente responsable. En ese mismo Manual, Vallaey propone varios instrumentos a ser aplicados para hacer el autodiagnóstico, uno de ellos es el de grupos de enfoque con los diferentes grupos de interés previamente identificados, esas pautas han sido tomadas en consideración para el desarrollo de este artículo en el que los grupos de interés de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco han coincidido en manifestar que la dimensión de investigación y la de vinculación social son las que mayores dificultades presentan, pues existe escasa comunicación y rendición de cuentas e implicación por parte de la universidad, para dar a conocer los resultados de las investigaciones desarrolladas y las actividades de la vinculación con la sociedad.

Estudios basados en los aportes de Vallaey, et al. (2009), se han hecho en varias universidades del extranjero, especialmente en Europa, tales como el de Gaete (2012), que en su tesis doctoral hace un análisis exhaustivo de la RSU y lo aplica para la Universidad de Valladolid del mismo modo a nivel de Perú Narváez (2019), que luego de realizar su diagnóstico concluye que *“la participación social ha perdido espacio, limitando su acción a presentaciones de actividades culturales intrascendentes y brindar apoyo a sectores que requieren los servicios propios de la universidad, que también son considerados como actividades de responsabilidad social universitaria”*. (p. 215)

Finalmente, este modelo de gestión de la universidad basado en el enfoque de la RSU seguirá en debate en el mundo académico, a pesar de que muchas universidades privadas ya lo han puesto en práctica, pero aún no se ha podido hacer en las universidades públicas debido básicamente al limitado presupuesto y también a que no se puede cumplir con el primer paso que recomienda Vallaey, et al. (2009), las 3^{er}C: Comprender la RSU, convencer a los actores universitarios y comprometer a la institución.

Por otro lado, es necesario manifestar que existen varios modelos de gestión de la universidad, Veliz, Alonso, Fleitas & Alfonso (2016), proponen la gestión de las universidades basado en la gestión de proyectos y por procesos; mientras que Lolas (2006), manifiesta que la universidad puede gestionarse en base a 5 modelos: autoritario, participativo, gestión empresarial, gestión científica y otros modelos como la demagógica. Así mismo, Larrán & Andrades (2015), señalan por ejemplo, que

las universidades pueden ser gestionadas mediante las Teorías de: la Agencia, los Stakeholders, la Legitimidad, los Recursos y Capacidades y la Teoría Institucional, y manifiestan que el modelo que más se adecúa a la gestión de las universidades –dado las características propias de las universidades- es la de los stakeholders (grupos de interés) considerando que en las universidades existen múltiples actividades que en muchas ocasiones no son fáciles de medir.

En ese contexto, la implementación de la RSU como modelo de gestión universitaria, se ha ido avanzando de a poco, sobre todo en las universidades privadas, como por ejemplo en la Red de Universidades AUSJAL, quienes han implementado su sistema de gestión de la RSU en todas las universidades que conforman la Red; en el caso peruano, la Universidad del Pacífico como parte de la Red ya tienen implementado su sistema de gestión e incluso ya ha publicado un reporte de responsabilidad social. Sin embargo, en las universidades nacionales en Perú, a excepción de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, que cuenta con un Modelo de Responsabilidad Social, las demás, aún están en proceso de implementación a pesar de que el marco normativo -la Ley Universitaria- lo contempla.

El proceso de implementación de este modelo de gestión implica, como lo manifiestan Vallaey, et al. (2009), un proceso que se compone de 4 pasos: 1) Las 3 “C” comprender la RSU, convencer a los actores universitarios, comprometer a la institución); 2) autodiagnóstico participativo de los 4 procesos universitarios: gestión, formación, cognición, participación; 3) congruencia institucional (contrastar con la misión, planificar las áreas de mejora, ejecutar los proyectos de responsabilización) y 4) transparencia y mejora continua (rendición de cuentas a los actores y volver a empezar).

En ese sentido, las universidades públicas en Perú, muchas de ellas se encuentran en la primera etapa, sobre todo en la segunda “C” que es el de convencer a los actores universitarios para su posterior compromiso. El segundo paso es muy importante, realizar el autodiagnóstico que permita conocer la situación real de cada una de las dimensiones que se plantean, en el caso de la gestión organizacional existen dos variables fundamentales a analizar: la gestión de los recursos humanos (docentes y no docentes) y la gestión ambiental. En cuanto a la formación profesional, se consideran los componentes del currículo de estudios de las carreras profesionales (planes de estudios, estrategias de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos, investigación formativa y participación en proyectos de RSU) y en cuanto a la cognición o gestión del conocimiento se contemplan las variables de

participación de los grupos de interés tanto en la identificación de los problemas como en la rendición de cuentas del mismo modo para el caso de la participación social se evalúa la vinculación de la universidad con la sociedad.

Teniendo en cuenta la tendencia nacional e internacional de gestionar las universidades bajo modelo de RSU basado en los grupos de interés, y tomando de referencia lo planteado por Vallaey, et al. (2009), ha sido necesario conocer la percepción de los grupos de interés sobre la RSU en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, Perú, el mismo que servirá como parte del diagnóstico para determinar posteriormente los puntos críticos y plantear acciones de mejora continua.

MATERIALES Y METODOS

La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, que a decir de Hernández, Fernández & Baptista (2010), *“se selecciona cuando se busca comprender las perspectivas de los participantes a cerca de los fenómenos que les rodean... cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico”* (p.364); en este caso se ha decidido realizar bajo este enfoque porque el tema de la gestión de la universidad bajo el modelo de responsabilidad social universitaria basado en los grupos de interés aún no ha sido investigado sobre todo para una universidad pública. Considerando que la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, tiene sus propias características en cuanto a infraestructura, recursos humanos, ubicación geográfica entre otros, se ha elegido el método estudio de caso, que Hernández, et al. (2010), lo definen como *“estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría”* (p.163)

Considerando que el objetivo de la investigación es conocer las percepciones de los grupos de interés tanto interno como externo de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, se ha desarrollado utilizando la técnica de grupos de enfoque, los mismos que son una especie de entrevista grupal que permite generar datos para su posterior análisis; esta técnica puede servir para muchos propósitos entre ellos la identificación de problemas, el planeamiento, la implementación o el monitoreo. Wilkinson (2004), lo asume como *“una forma de recopilar datos cualitativos, lo que –esencialmente- implica involucrar a un pequeño número de personas en una discusión grupal informal (o discusiones), “enfocada” en torno a un tema o conjunto de problemas en particular”*. (p.177)

Para Hamui & Valera (2013), *“la técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos”* (p.56). Hernández, et al. (2010), lo definen como *“una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos... en los cuales los participantes conversan en torno a un o varios temas en un ambiente relajado e informal”*. (p.425)

Dentro de la investigación cualitativa existe una serie de diseños, que vienen a ser las formas en las que se abordan los fenómenos a estudiar. Los tipos básicos son: i) la teoría fundamentada, cuyos diseños pueden ser sistemáticos o emergentes; ii) etnográficos, que pueden ser realistas, críticos, clásicos, microetnográficos y estudio de casos culturales; iii) basados en la observación y iv) diseños narrativos, que pueden ser de tópicos, bibliográficos o autobiográficos. Hernández, et al. (2010). Para el presente estudio se eligió el diseño emergente, en este

diseño *“se efectúa la codificación abierta y de ésta emergen las categorías (también por comparación constante), que son conectadas entre sí para construir teoría”*. (p.497)

La unidad de análisis estuvo constituida por cada uno de los grupos de discusión que se ha considerado para desarrollar la investigación, tal como lo señala Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran (2011), cuando cita a Morgan (1997).

Para la aplicación de la técnica de grupos de enfoque, se determinaron, primeramente, los criterios de selección de los participantes.

Para establecer los criterios selección de los participantes en el grupo de enfoque se procedió a elaborar la lista de grupos de interés de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, asignándose el código G-1 para el caso de los internos y G-2 para los externos.

Tal como se muestra en la tabla 1, para elegir a los participantes se consideraron los siguientes criterios:

Tabla 1. Criterios de selección de los participantes de los grupos de enfoque.

GRUPO	PARTICIPANTES	CONDICION	SITUACIÓN
G-1.1	Autoridades universitarias	<ul style="list-style-type: none"> • Rector • Vicerrector Académico • Vicerrector de Investigación • Directora de Investigación • Directora de Transferencia Tecnológica • Director de Responsabilidad Social Universitaria 	Titular o representante
G-1.2	Docentes investigadores	Investigadores Regina	Docentes investigadores que no ocupan cargos directivos
G-1.3	Personal administrativo	Nombrado	Auxiliar Técnico Profesional Funcionario
G-1.4	Estudiantes	Matriculado entre 4to y 5to año	01 estudiante cada área de especialidad
G-2.1	Egresados	5 últimos años	01 egresado por cada área de especialidad
G-2.2	Otros grupos de interés externos	<ul style="list-style-type: none"> • Colegios Profesionales • ONGs • Empleadores • Medios de comunicación 	Representante de instituciones públicas y privadas de la región Huánuco.

En el caso de la columna que menciona la situación de los integrantes del grupo de enfoque, se ha considerado para el grupo interno 1, titular o representante, porque sobre todo los directores universitarios suelen enviar a sus representantes. En el caso de docentes (grupo interno 2), se consideró solamente a los docentes investigadores que se encuentran en la categoría de Regina, que en total en la universidad son 14, de los cuales 5 son autoridades universitarias y 01 se encuentra de licencia por año sabático, por lo que se descartaron. Respecto al personal administrativo (grupo interno 3) se eligió 2 trabajadores por cada categoría y referente a los estudiantes se consideró a los estudiantes del 4to o 5to año de estudios, debido a que ellos ya han superado el 50% de su plan de estudios y han tenido una permanencia aproximada de más de 3 años por lo que pueden verter sus opiniones acerca de la RSU de la universidad, los representantes de los estudiantes han sido elegidos 2 por cada área de especialidad (Salud, ingenierías, gestión empresarial, ciencias sociales)

En cuanto al grupo de interés externo, referente a los egresados (G-2.1) al igual que los estudiantes se eligió 2 por cada área de especialidad de la universidad y que hayan egresado los 5 últimos años. Respecto a los otros grupos de interés externo, se consideró a los empleadores tanto del sector público como empresarial, y representantes de demás organizaciones e instituciones vinculadas a la universidad.

Lista

Una vez definido los criterios de selección de los participantes, se recurrió a solicitar a las instancias correspondientes los listados correspondientes de donde se podían elegir a los participantes. En el caso de autoridades no hubo mayor inconveniente porque aceptaron participar del grupo de enfoque. Para elegir a los docentes investigadores Regina, se solicitó la lista a la Dirección de Investigación Universitaria. Así mismo, la oficina de recursos humanos proporcionó el padrón de trabajadores por categoría y en cuanto a los estudiantes se seleccionó a los estudiantes por medio de los profesores de cada especialidad. En el caso de los egresados fueron seleccionados mediante referencias de los docentes de las especialidades y los otros grupos de interés fueron elegidos de manera directa.

Selección de la muestra

Para determinar el número de participantes, tal como indica la teoría, los grupos de enfoque para algunos deben estar entre 5 y 8 participantes (Taylor & Bogdan, 1986);

para otros entre 3 y 10 (Hernández, et al., 2010) y otros plantean incluso hasta 12 (Johnson & Christensen, 2004). En el estudio no se ha elegido un único número de participantes, tal como se muestra en la tabla 1, sino que se ha elegido el tipo de muestra intencional, es decir por conveniencia. Sólo el G-1.1, no ha sido elegido por conveniencia pues este grupo está conformado por las autoridades que están en ejercicio de la función. En el caso de los docentes Regina y del personal administrativo se ha elegido por afinidad y han participado 5 docentes Regina y 4 administrativos. Para seleccionar a los estudiantes y a los egresados se ha contado con la colaboración de los docentes de las áreas de especialidad de la universidad para recomendar su participación, en ambos casos han sido 4 los participantes. Los otros grupos de interés fueron convocados de manera directa por el investigador.

Para llevar a cabo cada uno de los grupos de enfoque se ha realizado una planificación en el cual se incluyó, la elaboración de los criterios de selección, la formulación de las preguntas guía, que en este caso fueron tomadas del Manual de Primeros Pasos en Responsabilidad Social Universitaria elaborada por Vallaeys, et al. (2009), la programación de las reuniones, entre el 20 y 30 de mayo del 2019, los cuales en promedio duraron aproximadamente 90 minutos, el ambiente adecuado y con la participación de una asistente y un camarógrafo para registrar en video las reuniones con cada uno de los grupos de interés. Considerando que son en total 6 grupos participantes se han realizado una sola intervención con cada grupo, cuyos resultados posteriormente se han comparado en función a determinadas dimensiones que se detallan en los resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan en este artículo forman parte de una investigación más amplia; los resultados de esta primera parte, de la investigación obtenida mediante la técnica de grupos de enfoque, nos indican los grupos de interés de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco-Perú perciben que la universidad no está vinculada a la sociedad, y que los resultados de la gestión del conocimiento (investigación) no se dan a conocer y tampoco tienen conocimiento de qué actividades de participación social realiza, Por lo tanto de las 4 dimensiones de la RSU que se ha trabajado en esta investigación, las dimensiones más críticas se encuentran en la investigación y en la vinculación con la sociedad.

A continuación, se presenta las características de los participantes en cada uno de los grupos de enfoque (tabla 2).

Tabla 2. Características de los participantes.

Grupo	N°	Sexo		Edad	Cargo / Especialidad
		Masculino	Femenino		
G-1.1 Autoridades	4	2	2	40 - 55	Vicerrector Académico Vicerrector de Investigación Directora de Investigación Directora de transferencia
G-1.2 Docentes investigadores	5	3	2	45 – 55	Economía Psicología Enfermería Educación Secundaria Medicina Veterinaria
G-1.3 Personal administrativo	4	1	3	35-45	Auxiliar Técnico Profesional Funcionario
G-1.4 Estudiantes	4	2	2	20 – 30	Economía Psicología Ingeniería civil Sociología
G-2.1 Egresados	4	2	2	25 - 35	Ingeniería Agronómica Enfermería Economía Comunicación social
G-2.2 Otros grupos de interés	6	4	2	45 - 55	<ul style="list-style-type: none"> • Vice Decana del Colegio de Ingenieros Sede Huánuco • Director la ONG Islas de Paz Perú • Empresario privado • Gerente General de la Municipalidad Provincial de Huánuco • Gerente de la unidad Formuladora de la Municipalidad Distrital de Amarilis-Huánuco • Representante de un medio de comunicación visual

En el caso de las autoridades si bien se consideró la participación de las autoridades de la alta dirección, no pudieron participar por razones de viaje el señor Rector y la Directora de Responsabilidad Social Universitaria. El análisis de los resultados se ha realizado utilizando el análisis del discurso, pues esta *“se presta para el análisis de los datos de grupos focales debido a que esta información proviene de las interacciones discursivas que se producen entre sus participantes”*. (Onwuegbuzie, et al., p.139)

Tabla 3. Percepción de los Grupos de interés sobre las dimensiones de la RSU.

Dimensiones	Gestión organizacional		Formación Profesional		Investigación		Participación social	
	Gestión de Recursos Humanos	Gestión Ambiental	Currículo	Estrategias de enseñanza	Participación de los grupos de interés	Rendición de cuentas	Vinculación con la sociedad	Rendición de cuentas
G-1.1 Autoridades	Bueno	Regular	Regular	Regular	Mala	Mala	Buena	Regular
G-1.2 Docentes investigadores	Bueno	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular

G-1.3 Personal administrativo	Regular	Malo	No se preguntó	No se preguntó	Regular	Mala	Regular	Mala
G-1.4 Estudiantes	Buena	Regular	Bueno	Regular	Regular	Mala	Buena	Regular
G-2.1 Egresados	Buena	Regular	Regular	Regular	Mala	Mala	Mala	Mala
G-2.2 Otros Grupos de interés	Buena	Regular	Regular	Regular	Mala	Mala	Mala	Mala

La tabla 3 muestra un consolidado de la percepción de la responsabilidad social universitaria a través de sus 4 dimensiones en sus principales indicadores.

En el caso de las autoridades, consideran que la gestión de los recursos es bueno, porque existe un marco normativo que facilita la licencia por capacitación a los docentes, aunque reconocen que para el personal administrativo no han considerado esas posibilidades. En cuanto a la gestión ambiental coinciden en que hay acciones aisladas como por ejemplo la instalación de tachos de deshechos de basura correctamente diferenciada para su clasificación, pero no existe un sistema de gestión de deshechos. Así mismo, el Vicerrector Académico manifiesta que se ha iniciado el levantamiento de información para que se implemente la gestión por procesos de modo tal que se pueda verificar la misión declarada por la universidad. En cuanto a la gestión de la formación profesional califican de regular, porque desde el punto de gestión basado en responsabilidad social, los currículos deben considerar cursos que responsabilidad social, así como los de ética y eso no existe en la mayoría de las carreras profesionales, de igual forma pocas son las carreras que aplican estrategias de enseñanza basado en proyectos o estudios de caso. Pero el Vicerrector Académico aclara que el próximo año entrará en vigencia al 100% el modelo educativo y este contempla el aprendizaje socio formativo. En cuanto a la dimensión de investigación, si bien se hace investigación docente, no se considera la participación de los grupos de interés tanto al momento de identificar los problemas como en la rendición de cuentas en el cual deben de estar presentes los beneficiarios, se hacen jornadas de investigación en donde se exponen los trabajos de investigación de los docentes, pero no se hace partícipe a los grupos de interés, por lo tanto sólo se cumple con comunicar o informar pero no con la rendición de cuentas. Del mismo modo sucede con la participación social, la universidad si realiza acciones de proyección social y extensión universitaria en las zonas rurales en los que tiene convenio, y también a través de las facultades, pero no se hace un seguimiento sobre los resultados ni tampoco se realiza la rendición de cuentas con los beneficiarios a pesar de que si se saca boletines y revistas

mediante el cual se informa sobre todo a la comunidad universitaria y más no a los demás grupos de interés.

Los docentes investigadores tienen una percepción similar a las autoridades en cuanto a la gestión organizacional y a la formación profesional considerando los parámetros que exige la responsabilidad social para ambas dimensiones. Sin embargo, en el caso de la investigación manifiestan que en algunos casos si se considera a los grupos de interés, aunque resaltan la necesidad de que se desarrollen investigaciones interdisciplinarias. Además, consideran que de alguna manera se rinde cuentas cuando se exponen los resultados de las investigaciones cada fin de año y también cuando exponen esos resultados en eventos como por ejemplo seminarios, congresos, entre otros, y en su percepción, sucede lo mismo con la participación social, pero también indican que es necesario trabajar esta vinculación con la sociedad a través de las asignaturas que se imparten.

El personal administrativo por su parte considera como malo la gestión organizacional porque no se sienten motivados a seguir capacitándose debido a que no acceden a los puestos para ascenso, manifiestan que “ya tienen nombre” y que generalmente son para los que postulan “de afuera”, también reclaman que no les capacitan por ejemplo para mejorar el clima laboral y respecto a la gestión ambiental, sólo ven los tachos de basura con clasificador de deshechos, no conocen más. Respecto a la formación profesional no se preguntó, pero manifestaron que no están enterados sobre las investigaciones que se hacen ni sobre los resultados. En cuanto a la participación social les gustaría participar en algún voluntariado, pero aún no los consideran, pero hacen de manera particular en grupos algunas acciones de carácter social pero no a nombre de la universidad. Por otro lado, manifiestan que saben que hay actividades que se realizan en los pueblos más no tienen conocimiento de los resultados.

En cuanto a los estudiantes, manifiestan que la gestión organizacional es buena porque conocen de docentes que salen a la capital Lima y a veces al extranjero a capacitarse, pero respecto a la gestión ambiental al igual que los demás grupos de interés solo tienen a la vista los

tachos de deshechos. Respecto al currículo manifiestan que no tienen cursos de responsabilidad social y tampoco de ética, pero consideran que sería necesario de tal manera que su formación sea “más completa” y respecto a las estrategias de enseñanza, se aplica con mayor frecuencia en las carreras de salud y también en sociología, pero “sería bueno que lo hagan en todas las facultades” manifiesta la estudiante de la carrera de economía. En cuanto a investigación y participación social coinciden en que se desarrolla poco, y que sería necesario que se involucraran más con los problemas de la sociedad, que conocieran más de la realidad para que cuando terminen la carrera “podamos ser más sensibles con lo que pasa en la sociedad”, manifiesta el estudiante de sociología.

Los egresados consideran que, si se hace buena gestión de los recursos humanos, porque conocen docentes que se están capacitando fuera de Huánuco, y en cuanto a la gestión ambiental ven que las áreas verdes están conservadas y que hay nuevos tachos de basura que selecciona los deshechos, pero no conocen más al respecto. En cuanto a los cursos que se siguen dictando consideran que deben ser actualizadas y que deben hacer permanentemente su evaluación para que puedan “estar al día con los avances al igual que la metodología que debe ser más práctica. También desconocen lo que se hace en investigación, en su tiempo participaron poco en trabajos de investigación de los docentes que podría apoyar para así desarrollar más sus competencias en esta área y lo mismo debe suceder en la participación social; “hay tanto para hacer, por la sociedad incluso podemos juntarnos con otras carreras para hacer trabajos sociales y de esa manera hacernos más sensibles cuando salgamos a trabajar” manifiesta la representante de economía. La egresada de enfermería recuerda que durante sus estudios ha realizado varias actividades de proyección social, “ayudamos a varias familias a mejorar sus condiciones de vivienda”, manifiesta, pero eso no se difunde, nadie conoce, pero si se hace”. El representante de Agronomía también dice: “nosotros también hacemos actividades de proyección social, pero nadie lo informa ni lo da a conocer, eso es lo que falta que difundan lo que hacemos”.

Finalmente los otros grupos de interés externos, manifiestan que algunos están más vinculados con la universidad que otros, caso de la ONG Islas de Paz Perú cuyo director manifiesta que tiene un convenio a través del cual trabaja con algunas facultades con quienes hace pasantías, lo cual le permite a los estudiantes conocer la realidad de las zonas rurales y lo que la ONG hace por esas personas para mejorar su calidad de vida, pero también manifiesta que a veces hay mucha burocracia para concretar los convenios. Por el contrario, el representante de

la Municipalidad de Huánuco, dice que no tiene vinculación con la universidad y le gustaría por ejemplo que la universidad se haga cargo del catastro urbano, entre otras cosas, siente y piensa que “la universidad no está viendo que es lo que necesita la sociedad, es decir no hay vinculación universidad-sociedad”, “a pesar de que nombra su representante para participar en la mesa de concertación, pero no es suficiente”. El representante de la Municipalidad distrital de Amarilis, manifiesta que el único vínculo que tienen con la universidad es a través de los practicantes que recibe y lo que ha observado es que a los estudiantes les falta un poco más la parte práctica, por lo demás desconoce el tema de investigación y sus resultados al igual que la participación social. La representante de los empresarios, manifiesta que es verdad que la universidad no está atendiendo las necesidades que tiene por ejemplo el sector empresarial, “pues bien podría apoyar con sus carreras de ingeniería industrial o las de gestión”, “realmente hay muchos problemas en los que la universidad puede apoyar y dar solución a los microempresarios”, “también sería bueno que se contacten con la investigación para poder innovar nuestros productos o encontrar otras alternativas”, “porque no conocemos los resultados de sus investigaciones”. La Vice decana del Colegio de Ingenieros también manifiesta que la universidad no está tomando en consideración los problemas de la ciudad; manifiesta que con su institución no tiene ningún convenio, pero cree que debe tenerlo para que de manera conjunta puedan resolver los problemas que aquejan a la sociedad. El representante de los medios de comunicación manifiesta que la universidad “si bien tiene su página web, también utiliza las redes sociales le falta un poco más de conexión con la población, mayor difusión de las actividades que realiza y también el hecho de hacer publicidad a través del cual dé a conocer a la población que está realizando actividades en pro de la sociedad”.

Como se puede observar los grupos de interés internos y externos han coincidido en establecer que existen puntos críticos que la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco-Perú debe superar y estas están centradas en la escasa rendición de cuentas de sus actividades de investigación y las de vinculación social, sin dejar de lado que es necesario innovar las estrategias de enseñanza con las cuales se puede hacer que los estudiantes y docentes estén más vinculados a la sociedad y a su problemas.

CONCLUSIONES

Las universidades en Perú tienen un marco normativo, la Ley Universitaria 30220, en el que se contempla la responsabilidad social universitaria. Por lo tanto, las

universidades deben implementarlo. En el caso de las universidades privadas ya lo vienen haciendo desde varios años atrás, caso la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad del Pacífico, la Universidad Cayetano Heredia, entre otras. En el caso de las universidades públicas, a excepción de la Universidad Nacional Mayor de San Marco, que cuenta con un modelo de RSU, las demás sólo han cambiado de denominación sus oficinas de Proyección Social por Responsabilidad Social y algunas no lo han hecho. Aún falta que se dé el primer paso que propone Vallaeys, et al. (2009), que las autoridades universitarias comprendan la RSU, que luego convenzan a los actores universitarios para poder lograr que exista un compromiso de la institución para llegar a ser con el tiempo una universidad socialmente responsable tanto con sus grupos de interés internos como con los externos.

En el caso de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, se está haciendo los esfuerzos para que la comunidad universitaria comprenda el concepto de RSU. En este artículo, se ha manifestado que el objetivo de la investigación es conocer la percepción de los grupos de interés internos y externos de la universidad, cuyos resultados mostrados han sido producto de la aplicación de la técnica de grupos de enfoque, aplicado a 6 grupos de interés quienes han coincidido en manifestar que se tiene los puntos más críticos en la investigación y en la participación social, lo cual refleja que la institución no se está haciendo lo suficiente para que la población sienta que su universidad pública está comprometida con su entorno social a través de la investigación y de la participación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gaete, R. (2012). *Responsabilidad Social Universitaria: Una Nueva Mirada a la Relación de la Universidad con la Sociedad desde la Perspectiva de las Partes Interesadas. Un Estudio de Caso*. (Tesis Doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Hamui, A., & Valera, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(1), 55-60. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&nrm=iso
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Graw Hill.
- Johnson, R., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Larrán, M., Andrades, F. (2015). Análisis de la Responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, RIES*, 6(15), 91-107. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215300056>
- Lolas, F. (2006). Sobre modelos de gestión universitaria. *Calidad en la Educación*, (24), 37-45. Recuperado de <https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/266/270>
- Narváez, J. (2019). *Análisis de las Funciones de la Universidad y su Incidencia en la Responsabilidad Social Universitaria, un Estudio de Caso Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo – 2016*. (Tesis Doctoral). Huaraz: Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.
- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N., & Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3 (1), 127-157. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/15971/A/2011>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Vallaeys, F., De la Cruz, C., & Sasia, P. (2009). Responsabilidad Social Universitaria Manual de primeros pasos. México D.F.: McGrawHill Interamericana, BID.
- Veliz, V., Alonso, A., Fleitas, M., & Alfonso, D. (2016). "Gestión universitaria basada en los enfoques de gestión de proyecto y por proceso. *Revista electrónica Educación*, 203, 1-17. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/pdf/1941/194146862023.pdf>
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. En, D. Silverman (ed.), *Qualitative research: Theory, method, and practice*. (pp. 177-199). Thousand Oaks: Sage.

12

ISLAMIC JURISPRUDENCE: RIGHT OR DUTY?

JURISPRUDENCIA ISLÁMICA: ¿DERECHO O DEBER?

Mohammad Reza Komeili Fard¹

E-mail: e.aliakbari@ahl.ui.ac.ir

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4433-8532>

Ehsan Aliakbari Babookani²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1526-4880>

¹Islamic Azad University, Najaf Abad. Iran.

² University of Isfahan. Isfahan. Iran.

Suggested citation (APA, sixth edition)

Komeili Fard, M. R., & Aliakbari Babookani, E. (2019). Islamic Jurisprudence: Right or Duty? . *Revista Conrado*, 15(70), 90-94. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

ABSTRACT

The main purpose of the revelation of Divine Books and Prophets is to improve human life in this world and hereafter. However, mankind's spiritual elevation takes place through certain duties that are learned from these books. But, in fact, these duties produce the real rights for human in this world and hereafter. The Islamic Jurisprudential laws are derived from the Qur'an and Sunnah of the Prophet and his household which are full of rules and principles. These rules and principles pave way for academic development and remind us of our responsibility that we ought to do. Consequently, the situation enables us to understand our high position and protect us from collapsing at low level. In this article, we will introduce some Islamic laws (verdicts) and try to prove that these duties came to us through certain channels that remind us of our right and Right of Allah and His creatures. We have also intended to deal with some of the most important conditions of worshipping which is physical and Spiritual purification. Islam is the religion of purification and has many rules for cleanliness and purification of our body, Soul, dresses and other things. Islam reminds us of laws of impurity and uncleanness such as of urinating, defecating, Jenabat, menstruation, nifas etc. The Prophet has said, 'be clean and remain clean as Allah, the Creator has established Islam on cleanliness'.

Keywords:

Individual and social rights, Individual and social duties, Rights, Duty, Progress of human, human collapse, Conflict of the rights, hypothesis.

RESUMEN

El propósito principal de la revelación de Divine Books and Prophets es mejorar la vida humana en este mundo y en el más allá. Sin embargo, la elevación espiritual de la humanidad se lleva a cabo a través de ciertos deberes que se aprenden de estos libros. Pero, de hecho, estos deberes producen los derechos reales para los humanos en este mundo y en el más allá. Las leyes jurisprudenciales islámicas se derivan del Corán y la Sunnah del Profeta y su familia, que están llenas de reglas y principios. Estas reglas y principios allanan el camino para el desarrollo académico y nos recuerdan nuestra responsabilidad que debemos tener. En consecuencia, la situación nos permite comprender nuestra posición alta y protegernos del colapso a bajo nivel. En este artículo, presentaremos algunas leyes islámicas (verdictos) e intentaremos demostrar que estos deberes nos llegaron a través de ciertos canales que nos recuerdan nuestro derecho y derecho de Alá y sus criaturas. También hemos tenido la intención de tratar con algunas de las condiciones más importantes de adoración, que es la purificación física y espiritual. El Islam es la religión de la purificación y tiene muchas reglas para la limpieza y la purificación de nuestro cuerpo, alma, vestidos y otras cosas. El Islam nos recuerda las leyes de impureza, como orinar, defecar, Jenabat, menstruación, nifas, etc. El Profeta ha dicho: "sé limpio y mantente limpio como Allah, el Creador ha establecido el Islam sobre la limpieza".

Palabras clave:

Derechos individuales y sociales, deberes individuales y sociales, derechos, deberes, progreso del ser humano, colapso humano, conflicto de derechos, hipótesis.

INTRODUCTION

It is proved in theology that Allah, the Almighty, is self-existent and needless from the creatures. Allah has no deficiency in his creation and in particular in the creation of human being. Man always needs to move ahead and wants to attain a perfect level, and thus his movement and evolution is not vain. 'Why did you think that we have created you in vain and that you shall not be returned to us? If this meaning is clear to us, then we may say that all the Divine command is to let mankind attain perfection in this world and the hereafter. Practicing those commands is for walking towards salvation and keeping from misdirection. Allah says; 'if you did well you did it for yourself, and if you commit evil then you did it against yourself. And he says, 'and if as is sure, there comes to you, guidance from me, whosoever follows my guidance, on then shall be no fear nor shall they grieve.

It is according to this truth that we believe that divine duties are all for attaining their rights such as individual rights, social rights, right of the world beyond this world, and a deep thought shows us that wherever a duty exists, right does also exist there. In other words, wherever, you can see some rights you can see other rights against the owner of the first rights. This rule has an exception and that is about Allah as Imam 'Ali, the commander of faithful says; It does not accrue to any person unless it accrues against him and right does not accrue against a person unless it also accrues in his favor. If there is any right which is only in favor of a person with no right against him, it is solely for Allah and not for his creatures by virtue of his might over his creatures.

If the parents have rights upon their children, then the children too have rights on their parents. If the teacher has rights upon his pupils, then the pupils or students too have rights on him. These rights have two sides: at one side it is called 'right' while at the other side it is called 'duty'. This dependence of rights and duties could be seen between Imam and the people, between friends, employer and employees, neighbor and so on.

We will have an explanation of right and duty and then will refer to some of the worshipping rules in Islam and through these rules we will show that the duties and the rights go together or we can state that the duties are the rights and the rights are the duties in other words.

Right is opposite of vain or void or invalid. Right means something that is stable, something that could not be denied and also Allah the Almighty is called right because he could not be denied.

Generally, right is the rule that, according to the religion, is correct (Amoli, 2007).

And finally oxford dictionary says: a moral or legal aim to have or get store to behave in a particular way (Oxford Advanced Dictionary, 2010).

These meanings are those of dictionaries but this term is the opposite of order in the idiom of jurists. It means that right is something for the owner of the right but order or duty is something upon (against) him.

The difference between right and rule (duty, order) is that human can use his (her) right but he (she) must perform his (her) duty (Amoli, 2007).

In the Qur'an, right has a general meaning, and we can understand this by its opposite. For example; Allah Says, 'and say truth succeeded and falsehood perished. Surely falsehood is ever bound to vanish. The Divine Book further state. 'so such is Allah your true creator and after the truth what else can there be save error?

Taklif in Arabic means duty or order that is to oblige somebody to do difficult work or to obligate or encourage to do works.

Zamakhshari (1960), describes duty as difficult and reports that: Hew ho does not have patience on the duties and difficulties cannot reach good positions'.

So right is for the owner of it and has benefit for him or her, and duty is for others. But the orders of Allah although are the duties for creatures. However, simultaneously they are rights because the way for the creatures to reach their rights is complying with the Will of Allah.

'A religion is a package of rules. Allah Almighty brought the religion for human because 'He who created human beings has designated such a program and rules or duties that may lead mankind to accomplish their right'.

Through this point, there is no difference between the duties (order of Allah upon human) and rights because Allah the creator who is the designer of the religion is un-needy. He created and ordered for the human's benefit not his benefit as the Persian poet says; "*I did not create for my benefit but to reach my creatures to their benefits*".

If you see the theological books, all the scholars of this field declared that 'the purpose of orders and duties is pushing the human to his/her benefits and rights here in this world and the hereafter'.

In this point of view, the time of *Taklifis* a happy time and Say yedibn Tawus has doing a celebration for himself and his son in this time.

The prophet came to guide mankind for the eternal world, but mankind remained limited to the pleasure of this world. For this Imam Ali says;

'Thou created a house (the Paradise) and provided in it for feasting, drinks, foods, spouses, servants, places, streams, plantations and fruits. Then Thou sent a messenger to invite towards it, but the people did not respond to the caller, and did not feel persuaded to what Thou persuaded them or showed eagerness towards what Thou desired them to feel eager. They jumped on the carcass (of the world), earned shame by eating it and became united on loving it.

Now we may conclude what we have said so far:

1. The spirit of *Taklif* (order) is inviting for benefit and not for difficulties.
2. Another face of every order is a right and benefit like ordering a child to study or encouraging the ill person to drug.
3. The nature of human and his intellect invite him to comply with the commands of Allah but the Satan and ignorance of human invite him to leave them. (Amoli, 2005, p. 166)

DEVELOPMENT

Imam Sadiq (Pbuh) the grandson of Holy Prophet reported from his grandfather (PBUH) that Allah said; o the son of Adam 'obey me on what I ordered you, and do not teach me about what is beneficial for you.

We know Allah and His religion and the purpose of His creation, so we must obey Him without knowing the benefit of every order, but Allah the Almighty, in spite of this fact, informed us some causes of rules or benefits of duties.

As some examples, the Qur'an says; establish prayer regularly, indeed prayer prevents man from shameful and indecent deeds.

Preventing from shameful and indecent deeds is one of the benefits of obeying Allah in this order, and this benefit is a right of the person who pray as it is right of the members of the society. This benefit is for all in this world and the hereafter.

As Allah the Almighty for the holy war against the aggressors says; 'and fight them until the evil of disbelief and polytheism is rooted up'.

Achieving security and peace for the society is one of the benefits of the holy war against aggressors. Those who can do this duty may protect the society from negative and evil affects.

'Whoever abandons it Allah covers him with the dress of disgrace and the clothes of distress. He is kicked with contempt and scorn.

Lady Fatima, the eminent daughter of the Holy Prophet, stated that ordering for good things is useful for the people.

And finally the following short tradition of the holy prophet about fasting is very famous: fast to be healthy.

So you see that every duty and order of Allah and His prophets and Caliphs necessitates many rights for the person who obeys. One right for him/her in this world and another hereafter, as there are many benefits for others in this world.

By a glance on some of the jurisprudential rules we observe that duties and rights assist anyone else.

1. One of the elementary duties of Muslim is to know the basic rules of purities and impurities. The way of purification and making ablution, bathing and etc. these duties bring for the doer the purity of his (her) body, his (her) soul and making him (her) to be ready for the worshipping of Allah as these rules provide for the society and for other people their rights because they like purity and cleanness and they hate impurity and stench.
2. It is prohibited for *Mujnib (impure)* and *Haez* (a lady going her period of Mensuration) to go to Mosque. Firstly, the purification and holiness of the mosques are a big right that is bigger than the right of human for entering the mosques.

Secondly, in these situations the man or woman is in a state of weakness and cannot do his/her worshipping completely so Allah almighty ordered him/her to purify and strengthen himself/herself by bathing and then be ready for this holy action–worshipping of Allah.
3. It is an obligatory duty for the Muslims to put to rest somebody who is dying towards Qibla (Facing Ka'ba). Here, we can see the observing and regarding the right of a Muslim upon other Muslims. It is also clear that from this right we derive other duties about a deceased person like bathing, *takfin (Shrouding)*, and last prayer on him/her and burying him/her in the cemetery.
4. The prayer that has been repeated 90 times in the verses of the Qur'an and it is introduced as the pillar of Islam (Dashti, & Mohammadi, 1985). This glory worshipping has two categories of obligatory and recommended prayers (Musavi, 1983). This is a duty ordered by the Almighty Allah upon his creatures. Through this worshipping the creature thanks his/her Creator and tries to fulfill and perform some of His duties to his/her Creator and on the other side, Allah has promised to

give blessings to His servants that is beyond our imagination or description.

Allah, the Glorious has stated in the Qur'an. 'And none of the believers knows and cannot guess what we have hidden for the believers as a delightful reward of their deeds.' On the other side, those who pray they pray for themselves and their parents, children, sisters, brothers, teachers, and friends and others.

'O our Creator, grant us good in this world and in the hereafter and save us from the torment of the fire'. When we say 'We worship you alone and seek help from you alone' it means that we take others with us as our partnership. We want to enter paradise together. I don't want to enter paradise myself.

One of the important conditions for the one who wants to pray is his cloth, place and other relevant things that help him in completing his ritual, Sharia stresses that all these things must be pure, and if hired or taken from someone then there must be an agreement or approval of the concerned person i.e. it should not be illegal. These verdicts show that we must observe the rights of others (Althani, 2019).

5. It is not permitted to break the obligatory prayer intentionally. However, there is no problem in breaking it to avoid some danger whether it is related to the person, property and family. If it occurs at the time of prayer and there is no solution other than voiding the prayer. Thus, through this it is clear that the Allah permits to void his for protecting some rights (properties) of his servants.
6. The obligation of the duty for paying zakat or khums is because of being some needy people in the society or necessary works and actions that are useful to the society. Allah has introduced eight categories of deserving people for zakat and in traditions of infallible Imams, zakat has been introduced as the means for achieving the daily sustenance for attaining proximity to Allah, to protect the properties and soon.
7. Fasting is a kind of worshipping of Allah and obeying his order, so it is Allah's order upon his creatures, but on the other side, it is right of mankind who through this fasting may get proximity to Allah and on the other hand this also helps him to maintain his health.

'Oh you, who believe! Fasting is prescribed for you as it was prescribed for those who were before you so that you may have God-wariness' God-wariness is the key for reaching the rights of humanity.

8. If somebody breaks his/her fasting intentionally he/she must pay *Kaffarah* besides the ghada. The kaffarah of fasting is one of three things; freeing a slave or two months fasting or feeding sixty indigents fully.

As you see two cases of kaffarah come back to the rights of human and helping them in this world so this duty is tied with the rights of human.

9. A pregnant woman who is close to deliver and there is a possibility that fasting may cause some problem for her or her baby, then fasting is not obligatory for her. The same case applies for those women who feed whether they are feed-nurses or nursing mothers. So, through this we may understand that if there is involvement between the duty (order of Allah) and the rights of human, Allah Himself prepared the rights of human and removed His order.

10. Hajj is another obligatory duty in Islam. Allah says,

'It is incumbent upon people who may afford to go for Hajj. But whoever denies it should know that verily Allah is absolute, independent and needless from all the people of the world.'

From one perspective, Hajj is a duty for human beings, but from another, there is fulfilling of the rights and reaching the benefits to the performer of Hajj and other people from around the world. Allah says;

'And proclaim the pilgrimage among the people as a divine duty then people will come to you on foot or on camels from every remote land. They may witness profits provided for them in every aspect [spiritual, social, and economical], and they should mention the name of Allah on the appointed days over what He has given them of the cattle for sacrifice then eat its meat and feed the miserably needy.'

The Prophet in his short hadith said, *'the one who performs Hajj becomes un-needy'* (Rayshahri, 1983).

There is another hadith from Imam Sajjad. He says:

"Fulfilling the duty of Hajj or Umrah makes your body healthy increases your wealth so that you may meet the need of your family." (Majlesi, 1983)

11. Jihad is fighting against enemy in the way of Allah. According to the jurists and scholars Jihad has been classified into four categories (Montazeri, 1988). The purpose of starting Jihad is to help the people who are surrounded by some aggressors and are not ready to listen to Islamic teachings or are ready to submit in the way of Islam.

As the other kinds of Jihad I mean defending Jihad, individual Jihad, and jihad with the aggressors all are for the purpose of giving or achieving the rights of some people. This is because in all kinds there are some rights that some people have captured and do not permit the owner to use them.

12. Ordering good deeds and preventing bad deeds are among of the duties and basic obligations of Islam. To maximize our understanding of this concept, we need to listen to the description of believers in the Qur'an:

'And the believers, men and women, are supporters and helpers of one another. They enjoin good and forbid evil'

This duty, in fact, is trying to give the rights to their owners. These rights are the rights of Allah or His creatures, as the rights may belong to this world or hereafter.

CONCLUSIONS

The main message in this discourse is that Allah does not need His creatures' themselves or their worshiping or actions. So all of His orders upon His creatures, (though they are duties for them), are rights for themselves, for other people and for the Creator the Almighty Allah.

Anyone who does not observe his duties is committing sin and Allah will punish him/ her. In addition to that he/ she have forbidden some rights for him /herself and others because the effect of performing the orders of Allah is not only for himself but also for others. For this reason, almighty Allah when speaking of the mission of the Holy Prophet, consider it as a great blessing upon the creatures. He has not spoken this way for other material blessings. As Allah stated: ***"Allah did confer a great favor on the believers when he sent among them a messenger from among themselves, rehearsing unto them the signs of Allah, sanctifying them, and instructing them in scripture and wisdom, while, before that, they had been in manifest error"***

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Althani, S. (2019). *Alroza Albahiyab fi sharh Allom'a Aldamashqia*. Qum: Aldavari Publication.
- Dashti, M., & Mohammadi, K. (1985). *Almu'jam Almo-fahras le Alfaze Nahj Albalaqa*. Qum: Nashre Eslami Foundation.
- Majlesi, M. (1988). *Behar Alanvar*. Beirut: Dar Alehya Altoras Al'arabi.
- Montazeri, H. (1988). *Derasat fi velaya alfaqih va fiqh al-doula alislamia*. Qum: Almarkaz Al'alami lelderasat Aleslamia.
- Musavi Khomeini, S. (1983). *Tahrir Alvasile*. Beirut: Daralavar.
- Oxford University Press. (2011). *Oxford Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

Rayshahri, M. (1983). *Mizan Alhekma*. Tehran: Maktab Ala'Iam Aleslami.

Zamakhshari, J. (1960). *Asas Albalaqa*. Cairo: Dar va Matabe' Alsho'ab.

13

PRESENCIA DE FLORA EXÓTICA EN EL SITIO RAMSAR ECOSISTEMA ARROYO VERDE SIERRA DE ÁLAMOS RÍO CUCHUJAQUI, SONORA MÉXICO

PRESENCE OF EXOTIC FLORA IN THE RAMSAR SITE ARROYO VERDE SIERRA DE ALAMOS CUCHUJAQUI RIVER ECOSYSTEM, SONORA MEXICO

Guilebaldo Lavandera Barreras¹

E-mail: glavandera@unisierra.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9494-0583>

María Elvira Gil León¹

E-mail: mgil@unisierra.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7989-8869>

Héctor Tecumshé Mojica Zárate¹

E-mail: hectortecumshe@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9067-3983>

Rosa Angélica Arvizu Valencia¹

E-mail: rarvizu@unisierra.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1753-0206>

¹ Universidad de la Sierra Moctezuma. Sonora. México.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Lavandera Barreras, G., Gil León, M. E., Tecumshé Mojica Zárate, H., & Arvizu Valencia, R. A. (2019). Presencia de flora exótica en el sitio Ramsar ecosistema arroyo verde Sierra de Álamos río Cuchujaqui, Sonora México. *Revista Conrado*, 15(70), 95-101. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La cuenca del Río Cuchujaqui posee gran importancia biológica albergando un número importante de especies, tanto nativas y endémicas. Es importante, por tanto, detectar la presencia de especies exóticas en el lugar y evitar una alteración en dicho ecosistema. El objetivo de este estudio fue determinar la presencia de especies exóticas en el Sitio Ramsar Ecosistema Arroyo Verde Sierra de Álamos-Río Cuchujaqui mediante registro de flora. Se realizó un recorrido por los nueve principales sitios del área, así como un registro de las especies vegetales localizadas, para una posterior identificación y caracterización, y un análisis de afinidad entre los sitios y entre especies exóticas. Los resultados obtenidos revelan la presencia de seis especies exóticas en el sitio Ramsar, las cuales fueron *Arundo donax*, *Ricinus communis*, *Cynodon dactylon*, *Sorghum halepense*, *Dicanthium annulatum* y *Melinis repens*, que pueden estar produciendo alteraciones en las especies nativas del lugar.

Palabras clave:

Especies nativas, especie exótica, sitio Ramsar.

ABSTRACT

The Cuchujaqui River basin has great biological importance housing a significant number of both native and endemic species. It is important, therefore, to detect the presence of exotic species in the place and avoid an alteration in this ecosystem. The objective of this study was to determine the presence of exotic species in the Ramsar Site Arroyo Verde Sierra de Álamos-Río Cuchujaqui Ecosystem by registering its flora. A tour of the nine main sites of the area was carried out, as well as a register of the localized plant species, for a later identification and characterization, and an affinity analysis between the sites and among exotic species. The results obtained reveal the presence of six exotic species in the Ramsar site, which were *Arundo donax*, *Ricinus communis*, *Cynodon dactylon*, *Sorghum halepense*, *Dicanthium annulatum* and *Melinis repens*, which may be causing alterations in the native species of the place.

Keywords:

Native species, exotic species, Ramsar site.

soporta pastoreo intensivo y resiste el fuego debido a su capacidad de rebrote.

Melinis repens

El pasto rosado es un zacate africano que puede establecerse en diversos ambientes tales como zonas templadas, áridas, selva baja caducifolia, zonas de cultivos y orillas de carreteras. Además, esta especie se puede establecer en áreas recuperadas de minas de fosfato y en suelos recién cultivados; sin embargo, tiende a desaparecer al aumentar la acidez del suelo a niveles cercanos a pH. Por su amplia adaptabilidad, el pasto rosado se ha convertido en un componente común en muchas comunidades vegetales, y potencialmente podría representar problemas ecológicos similares al zacate buffel (*Cenchrus ciliaris*), que es también una especie invasora de origen africano y de regiones cálidas. La invasión de buffel crea una retroalimentación positiva en áreas donde se ha tratado de controlarlo con fuego. Esta respuesta provoca cambios en la vegetación nativa y ajustes en el manejo del pastoreo. El buffel ha invadido diversas áreas en Sonora, entre ellas áreas naturales protegidas; se predice que puede invadir matorrales xerófitos, mezquiales y bosque tropical deciduo. Sin embargo, el potencial de invasión y la agresividad del pasto rosado parecen ser menores que las del zacate buffel (Melgoza Castillo, Baladrán Valladares, Mata-González & Pinedo Álvarez, 2014).

Arundo donax

A. donax es una especie agresiva con capacidad para reproducirse rápidamente, lo que le permite superar a las especies de plantas nativas, y se ha establecido como una de las principales amenazas para los hábitats ribereños nativos en su área de introducción, al alterar drásticamente los procesos ecológicos y de sucesión.

Es una especie capaz de crecer en una amplia variedad de condiciones ambientales, posiblemente como resultado de su plasticidad fenotípica, un rasgo común a muchas plantas invasoras, pero poco estudiado en esta especie. Así, aunque la caña es considerada una planta acuática emergente, una vez establecida no precisa de un aporte constante de agua, por lo que puede crecer en lugares secos. De esta forma, puede ocupar la totalidad del ambiente ribereño, desde la orilla del río hasta las zonas más secas donde crecen árboles y arbustos, con los cuales puede competir. Esta capacidad para crecer, bajo condiciones de deficiencia hídrica es debida a la resistencia a la sequía del rizoma y a que sus raíces le permiten obtener agua de las capas profundas del sustrato. La caña es capaz de colonizar formaciones raparías nativas

no alteradas. El crecimiento de *A. donax* es modulado por la disponibilidad de nutrientes, por ejemplo, concentraciones elevadas de nitrógeno provocan que no exhiba dormancia y que la masa de rizomas se expanda activamente de manera lateral, en lo que constituye un comportamiento más competitivo.

Del Fabro, et al. (2014), mencionan que la distribución y abundancia de las especies de plantas, está determinada por su capacidad para competir por los recursos. Es importante tener en cuenta que, cuando *A. donax* se ha cultivado en compañía de especies arbustivas nativas (*Salix* y *Baccharis*) en condiciones de elevada disponibilidad de agua, nutrientes y luz, éstas inducen una importante disminución de su productividad, mientras que lo contrario no es observado. A pesar de esto, el carrizo continúa superando en productividad a ambas especies (Deltoro, Jiménez & Vilán, 2012).

Aunque *A. donax* solo se encontró en tres sitios, esta es la planta más dañina de las 6 especies exóticas encontradas, por sus características biológicas, y además es la única que aparece en la lista de las cien especies exóticas más dañinas del mundo. Considerando el potencial dañino de ésta especie, es importante tomar en cuenta acciones para su erradicación o control. En un estudio realizado en 2007 en la Isla de Santa Cruz Ca., Knapp & Cory, (2014), indicaban que varias especies de plantas invasoras se consideraban candidatas para su erradicación, basándose en factores como su distribución, abundancia, diseminación e impactos dañinos conocidos o proyectados sobre la biota nativa. Autores como Seasted (2015), señalan, al control biológico como una herramienta que podría desempeñar un papel más importante en las estrategias de mitigación y adaptación utilizadas para mantener la diversidad biológica y contribuir al bienestar humano mediante la protección de los recursos de fibra y alimentos.

Sorghum halepense

Este pasto africano es una maleza importante, sobre todo en el norte del país; originaria del Mediterráneo. Se distribuye en selva baja caducifolia, pastizales, matorrales xerófilos y zonas áridas en general, bosque de pino-encino, en alturas que van desde los 0 a los 2300 msnm, en suelos fértiles y húmedos. Tiene una forma de vida perenne y su hábito es rizomatosa, puede alcanzar una altura de hasta 1.50 m, su tallo mide de 50-1.5 m, más cortos en sitios secos o desfavorables. Se le emplea como forraje para el ganado. Pero cuando las plantas de *S. halepense* han sufrido estrés por sequía u otras condiciones adversas se torna venenoso por el ácido cianhídrico o hidrocianina que produce (Perdomo-Mondragón, 2009).

Afinidad entre sitios de muestreo y entre especies exóticas

Con los datos de presencia-ausencia de especies exóticas en cada uno de los sitios, se calculó la afinidad entre éstos, como se observa en la Tabla 2. Entre los sitios E y H existe una afinidad de 0.85 manteniéndose en un rango de igualdad, por lo tanto, comparten la mayoría de sus especies exóticas, esto se podría dar a la cercanía que existe entre estas estaciones o a al régimen de calidad de agua. Mientras tanto los sitios con menos igualdad fueron A e I, esto podría deberse al nivel altitudinal en el que se encuentran, ya que a mayor altitud existe mayor diversidad de especies y en cambio a menor altitud existe una menor diversidad de especies, de igual manera se sabe que los sitios A y el I son los que se encuentran más alejados y por eso su gran diferencia entre especies exóticas.

Tabla 2. Matriz de afinidad entre sitios.

Sitios	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	.	0.57	0.57	1	0.75	0.57	0.66	0.66	0.28
B		.	1	0.57	0.5	1	0.66	0.33	0.5
C			.	0.57	0.4	1	0.66	0.33	0.5
D				.	0.75	0.57	0.66	0.66	0.28

Tabla 3. Matriz de afinidad entre especies.

Especies	A. donax	R. communis	C. dactylon	S. halepense	D. annulatum	M. repens
A. donax	.	0.22	0.5	0	0.5	0.28
R. communis		.	0.8	0.5	0.54	0.4
C. dactylon			.	0.36	0.5	0.5
S. halepense				.	0.57	0.66
D. annulatum					.	0.88
M. repens						.

CONCLUSIONES

Mediante los muestreos realizados en los nueve puntos clave del sitio Ramsar Ecosistema Arroyo verde APFF Sierra Álamos Río Cuchujaqui se obtuvo un registro de 45 taxones, de ellas 39 nativas y 6 exóticas.

La distribución en el número de taxones tiene relación directa con el gradiente altitudinal, así como con el nivel de antropogenización en cada sitio.

Las plantas exóticas que se encontraron tienden a ampliar su rango de distribución en el sitio Ramsar Ecosistema Arroyo verde APFF Sierra Álamos Río Cuchujaqui y a causar daño a las especies nativas del lugar.

Se concluye finalmente, sobre la importancia de evaluar en el sitio Ramsar y de ser posible en el área total

E						0.4	0.57	0.85	0.4
F							0.66	0.33	0.5
G								0.75	0.66
H									0.66
I									

Los resultados de afinidad entre las especies exóticas (Tabla 3) muestran que la más alta es de 0.88, según los parámetros de afinidad 10 de estos pares son diferentes, 2 de ellos se encuentran en un rango de similitud dudosa, solamente uno es semejante y 2 son iguales.

Entre los pares de especies: *Ricinus communis* y *Cynodon dactylon* existe igualdad de distribución con una afinidad de 0.8, estas especies exóticas fueron la que tuvieron mayor presencia en los puntos, entre las especies *Melinis repens* y *Dichanthium annulatum* también existe igualdad con una afinidad mayor de 0.88, la cual nos indica una igualdad de distribución en la zona de estudio, mientras tanto *Arundo donax* y *Sorghum halepense* no presentaron ninguna similitud ya que su afinidad fue de 0, esto puede deberse a que son las especies con menos presencia en los nueve puntos, también esto nos revela que su distribución es totalmente diferente.

protegida, si existe algún grado de alteración o daño en las especies nativas y endémicas por parte de las especies exóticas, así mismo si existe una alteración en dicho ecosistema, a fin de establecer programas de control y/o erradicación de las especies exóticas existentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bautista-Bello, A. P., López-Acosta, J. C., Castillo-Campos, G., Gómez-Díaz, J. A., & Krömer, T. (2019). Diversidad de arbustos a lo largo de gradientes de elevación y perturbación en el centro de Veracruz, México. *Acta Botánica Mexicana*, 126(1), 1-24. Recuperado de <http://abm.ojs.incol.mx/index.php/abm/article/view/1369/1660>

- Cook, B., et al. (2019). Forrajes tropicales: una herramienta de selección interactiva. **Brisbane: CSIRO.**
- Del Fabbro, C., Güsewell, S., & Pratti, D. (2014). Allelopathic effects of three plant invaders on germination of native species: a field study. *Biol Invasions*, 16, 1035–1042. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Allelopathic-effects-of-three-plant-invaders-on-of-Fabbro-G%C3%BCsewell/3431f7208f0a18f6f12ab53ca05bbd2d965e163c>
- Deltoro, V., Jiménez, R. J., & Vilán, X. M. (2012). Bases para el manejo y control de *Arundo donax* L. (Caña común). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Knapp, J. J., & Cory, C. (2014). A program to eradicate twenty-four nonnative invasive plant species from Santa Cruz Island. *Monographs of the Western North American Naturalist*, 7(1), 455-464. Recuperado de <https://bioone.org/journals/monographs-of-the-western-north-american-naturalist/volume-7/issue-1/042.007.0135/A-Program-to-Eradicate-Twenty-Four-Nonnative-Invasive-Plant-Species/10.3398/042.007.0135.full>
- Melgoza Castillo, A., Balandrán Valladares, M. I., Mata-González, R., & Pinedo Álvarez, C. (2014). Biología del pasto rosado *Melinis repens* (Willd.) e implicaciones para su aprovechamiento o control: Revisión. *Revista Mexicana de Ciencias Pecuarias*, 5(4), 429-442. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-11242014000400004&lng=es&tlng=es.
- Méndez S. L. (2009). Calidad sanitaria de agua de la cuenca alta del Río Cuchujaqui, Álamos, Sonora: Universidad de la Sierra.
- México. Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas. (2016a) Áreas Protegidas Decretadas. Recuperado de http://www.conanp.gob.mx/que_hacemos/
- México. Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas. (2016b). La CONANP y los humedales. Recuperado de <https://www.gob.mx/conanp/acciones-y-programas/sitios-ramsar>
- México. Comisión Nacional Para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad. (2019). Distribución de las especies. Recuperado de <http://www.biodiversidad.gob.mx/especies/distribesp.html>
- Oduor, A.M.O., Long, H., Fandohan, A. B., Lui, J., & Yu, X. (2018). An invasive plant provides refuge to native plant species in an intensely grazed ecosystem. *Biol Invasions*, 20(10), 2745-2751. Recuperado de <https://pubag.nal.usda.gov/catalog/6141651>
- Perdomo F., & Mondragón J. (2009). Malezas de México. Heike Vibrans. CONABIO. Recuperado de: <http://www.conabio.gob.mx/malezasdemexico/poaceae/sorghum-halepense/fichas/ficha.htm>
- Rojas, S. (2010). Malezas de México. *Dichanthium annulatum* (Forssk.) Stapf. Heike Vibrans. CONABIO. Recuperado de <http://www.conabio.gob.mx/malezasdemexico/poaceae/dichanthium-annulatum/fichas/ficha.htm>
- Roque Echevarría M. L. (2015). Comportamiento de *Cynodon dactylon* (L) Pers en plantaciones de fomento de plátano (*Musa spp.*) en la Unidad Básica de Producción Cooperativa "Orlando Gutiérrez", en la Isla de la Juventud. Nueva Gerona: Universidad de la Isla de la Juventud.
- Seasted, T. R. (2015). Biological control of invasive plant species: a reassessment for the Anthropocene. *New Phytologist*, 205(2), 490–502. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25303317>
- Sorensen, T. (1948). A Method of Establishing Groups of Equal Amplitudes in Plant Sociology Based on Similarity of Species Content and Its Application to Analyses of the Vegetation on Danish Commons. *Kongelige Danske Videnskabernes Selskab, Biologiske Skrifter*, 5, 1-34. Recuperado de http://www.royalacademy.dk/Publications/High/295_S%C3%B8rensen,%20Thorvald.pdf

14

EL GEOGEBRA: UNA HERRAMIENTA TECNOLÓGICA PARA APRENDER MATEMÁTICA EN LA SECUNDARIA BÁSICA HACIENDO MATEMÁTICA

THE GEOGEBRA: A TECHNOLOGICAL TOOL TO LEARN MATHEMATICS IN THE BASIC SECONDARY MAKING MATHEMATICS

Eloy Arteaga Valdés¹

E-mail: earteaga@ucf.edu.cu

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9902-2135>

Juan Felipe Medina Mendieta¹

E-mail: jfelipemm@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0508-9783>

Jorge Luis del Sol Martínez¹

E-mail: Jlmartinez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2371-0692>

¹ Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Arteaga Valdés, E., Medina Mendieta, J. F., & Del Sol Martínez, J. L. (2019). El GeoGebra: una herramienta tecnológica para aprender matemática en la Secundaria Básica haciendo matemática. *Revista Conrado*, 15(70), 102-108. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Si bien es cierto que la enseñanza de la tecnología es un imperativo estratégico en el presente siglo, su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias es de vital importancia, no solo para motivar a los alumnos a aprender ciencias, sino también para aprender ciencias haciendo ciencias. En este sentido, el software GeoGebra, se presenta como un candidato de extraordinario valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática, ya que no solo permite resolver de manera rápida y segura los más variados y diversos problemas que se presentan en el aprendizaje de esta asignatura, sino también, porque es una herramienta que permite estimular y desarrollar la creatividad de los alumnos, al permitirle descubrir y construir los conocimientos que son objeto de estudio. En este trabajo se ilustra cómo utilizar esta herramienta tecnológica en la educación secundaria básica, para reconocer, identificar y buscar nuevas relaciones y dependencias entre entes matemáticos que constituyen objeto de estudio en este nivel de enseñanza.

Palabras clave:

Tecnología, GeoGebra, proceso de enseñanza-aprendizaje, matemática, secundaria básica, conocimiento.

ABSTRACT

While it is true that the teaching of technology is a strategic imperative in this century, its use in the teaching - learning process of science is of vital importance, not only to motivate students to learn science, but also to learn science by doing science. In this sense, the GeoGebra software is presented as a candidate of extraordinary value in the teaching - learning process of mathematics, since it, not only allows to solve quickly and safely the most varied and diverse problems that arise in the learning of mathematics, this subject is also a tool that stimulates and develops the creativity of students by allowing them to discover and build the knowledge that is its object of study. This paper illustrates how to use this technological tool in basic secondary education, to recognize, identify and seek new relationships and dependencies among mathematical entities that is the object of study at this level of education.

Keywords:

Technology, GeoGebra, teaching-learning process, mathematics, basic secondary, knowledge.

INTRODUCCIÓN

En la Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el siglo XXI, auspiciada por la UNESCO y el Consejo Internacional para la Ciencia, se declaraba: *“Para que un país esté en condiciones de atender a las necesidades fundamentales de su población, la enseñanza de las ciencias y la tecnología es un imperativo estratégico. Como parte de esa educación científica y tecnológica, los estudiantes deberían aprender a resolver problemas concretos y a atender a las necesidades de la sociedad, utilizando sus competencias y conocimientos científicos y tecnológicos”*. (Open Society Institute, 1999).

La utilización de las competencias y conocimientos tecnológicos ha ocupado un lugar relevante en el sistema de enseñanza, tanto para profesores como estudiantes, pues estos se consideran como elementos mediadores en las relaciones: profesor–contenido, estudiante–contenido y profesor–alumno (Bossolasco, 2013). De especial importancia en la época actual son estos conocimientos y competencias en el aprendizaje del estudiante. En analogía con las concepciones de Liátker (1990), en relación con la actividad y sus componentes, podemos afirmar que en cualquier acto elemental del conocimiento (aprendizaje) existe una tríada: sujeto–medio–contenido, donde el medio es el núcleo de dicha tríada.

En el aprendizaje de la matemática los medios tecnológicos, tal y como señalan Álvarez, Villegas & Almeida (2014), favorecen una penetración más profunda en el contenido que se estudia mediante una actividad matemática más experimental, de búsqueda del conocimiento, de establecimiento de conexiones, pero además, contribuyen a activar y motivar a los alumnos hacia el estudio.

La introducción de los medios tecnológicos conocidos como software (en particular, los software libres,) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática, pueden hacer realidad una de las sugerencias didácticas ofrecidas por Puig Adam (1959)-citado por Rico & Sierra (1994), en su Decálogo de la Didáctica de la Matemática Media, referida a enseñar matemática guiando la actividad descubridora del alumno, que más tarde Freudenthal (1991)- citado por Gravemeijer & Teruel (2000), denominara *reinención guiada* y que se erigiera en uno de los principios de la llamada *Matemática Realista*.

Estas sugerencias, encuentra en este software libre una forma de materializarse, y más aún en los momentos actuales donde existe cierto consenso en que la enseñanza no es un proceso de transmisión de conocimientos sino un proceso de creación de las posibilidades para su construcción o descubrimiento (Freire, 2010).

En este trabajo se exponen algunas ideas sobre la utilización del GeoGebra en las clases de matemática en la secundaria básica para propiciar, no solo, la búsqueda de conocimientos matemáticos, sino también para que el alumno reconozca la existencia de determinadas relaciones entre entes matemáticos que con su ayuda puede descubrir.

DESARROLLO

En los *lineamientos o ideas claves para el trabajo metodológico de la asignatura matemática* en la escuela cubana, válidos para los diferentes subsistemas de Educación y puestos en vigor desde el curso 2004-2005, se precisa el enfoque metodológico general de esta, y por ende, los métodos y procedimientos para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, *con vista al logro de sus objetivos y la consecuente elevación del interés hacia su aprendizaje* (Álvarez, et al., 2014).

La novena idea clave hace alusión explícita a la utilización de las tecnologías, incluidas las de la informática y la comunicación, con el objetivo de adquirir conocimientos y racionalizar el trabajo de cálculo, pero también con fines heurísticos.

Al respecto, Álvarez, et al. (2014), plantean: *“Uno de los asistentes matemáticos desarrollados como software libre más popular en los últimos años es GeoGebra, un recurso escrito en Java y disponible en múltiples plataformas. Este permite el dinamismo de las figuras geométricas, lo que facilita analizar la variación o no de sus propiedades y relaciones al modificarlas. Asimismo, posibilita examinar un objeto matemático en diferentes registros de representación, por medio de la articulación de su interfaz gráfica con una algebraica, una de cálculo simbólico y una hoja de cálculo, lo que favorece el establecimiento de relaciones y una comprensión más profunda de lo que se estudia”*.(p. 27)

Si bien es cierto que los docentes reconocen las amplias posibilidades que ofrece el uso de este software en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática, no podemos afirmar que su uso se haya generalizado y mucho menos que esto se haya convertido en una práctica habitual en el desarrollo de las clases, lo que obedece a múltiples razones, entre ellas se pueden mencionar: en primer lugar, el miedo y la insuficiente preparación de los profesores para hacer uso de esta herramienta tecnológica en sus clases, y en segundo lugar, el equipamiento tecnológico con que actualmente cuentan los centros de enseñanza, el cual resulta insuficiente y no siempre está en las mejores condiciones.

Características y ventajas del GeoGebra que permiten su utilización en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la matemática en la secundaria básica

El programa GeoGebra fue ideado por Markus Hohenwarter en el marco de su trabajo de tesis de Maestría, presentada en el año 2002 en la Universidad de Salzburgo, Austria. Se esperaba lograr un programa que reuniera las virtudes de los programas de geometría dinámica, con las de los sistemas de cálculo simbólico. El creador de GeoGebra valoraba todos estos recursos para la enseñanza de la matemática, pero notaba que, para el común de los docentes, los programas de cálculo simbólico resultaban difíciles de aprender, dada la rigidez de su sintaxis, y que por esta razón evitaban su uso. Por otro lado, observaba que los docentes valoraban de mejor manera los programas de geometría dinámica, ya que su interfaz facilitaba su utilización. Así fue cómo surgió la idea de crear GeoGebra. Rápidamente el programa fue ganando popularidad en todo el mundo y un gran número de voluntarios se fue sumando al proyecto desarrollando nuevas funcionalidades, materiales didácticos interactivos, traduciendo tanto el software como su documentación a decenas de idiomas, colaborando con nuevos usuarios a través del foro destinado para tal fin. En la actualidad, existe una comunidad de docentes, investigadores, desarrolladores de software, estudiantes y otras personas interesadas en la temática, que se nuclean en los distintos Institutos GeoGebra locales que articulan entre sí a través del Instituto GeoGebra Internacional.

El GeoGebra es un software interactivo de matemática que reúne dinámicamente geometría, álgebra y cálculo. Hohenwarter (2014), eligió GeoGebra con el atenuante que el docente pueda tener una herramienta didáctica que ayude en el proceso de la educación, con las consideraciones que el software a utilizar sea accesible, libre, de fácil manipulación, que cuente con un proceso de instalación automático, sencillo y que sea aceptado en todas las plataformas.

GeoGebra ofrece tres perspectivas diferentes de cada objeto matemático: una *vista gráfica*, una *vista numérica*, *vista algebraica* y, además, una *vista de hoja de cálculo*. Esta multiplicidad permite apreciar los objetos matemáticos en tres representaciones diferentes: gráfica (como en el caso de puntos, gráficos de funciones), algebraica (como coordenadas de puntos, ecuaciones), y en celdas de una hoja de cálculo. Cada representación del mismo objeto se vincula dinámicamente a las demás en una adaptación automática y recíproca que asimila los cambios producidos en cualquiera de ellas, más allá de cuál fuera la que lo creara originalmente.

La versión 5 del programa ofrece las siguientes vistas que se vinculan dinámicamente:

- Vista gráfica 2D: En esta vista se pueden realizar construcciones geométricas utilizando puntos, rectas, segmentos, polígonos, cónicas, etc. También se pueden realizar operaciones tales como intersección entre objetos, traslaciones, rotaciones, etc. Además, se pueden graficar funciones, curvas expresadas en forma implícita, regiones planas definidas mediante desigualdades, etc.
- Vista algebraica: Allí se muestran las representaciones algebraicas y numéricas de los objetos representados en las otras vistas del programa.
- Vista gráfica 3D: En esta vista se pueden representar, además de los objetos mencionados para la vista gráfica 2D, planos, esferas, conos, poliedros, funciones de dos variables.
- Vista CAS (Cálculo Simbólico): Permite realizar cálculos en forma simbólica (derivadas, integrales, sistemas de ecuaciones, cálculo matricial, etc.).
- Vista de Probabilidades y Estadística: Esta vista contiene representaciones de diversas funciones de distribución de probabilidad y permite calcular la probabilidad de las mismas en un determinado intervalo. También ofrece una calculadora que permite realizar test estadísticos.

El GeoGebra cuenta con un manual de ayuda elaborado por Markus Hohenwarter y Judith Hohenwarter (2009), el cual ofrece indicaciones precisas para su utilización y que se puede obtener en el sitio Web: www.geogebra.org. Varios investigadores se han referido a las bondades de este software.

González, Gutiérrez & Sandoval (2017), consideran que el GeoGebra contribuye en muchos aspectos a mejorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje y para la solución de problemas académicos proporcionando información valiosa en aspectos gráficos, lo cual genera interés en la aplicación de esta herramienta para la resolución de problemas

García (2014), considera que el GeoGebra es un recurso tecnológico que puede ser utilizado en el aprendizaje y que debe ser incluido en la planificación de una clase como material didáctico para el desarrollo de actividades.

Bonilla (2013), indica que gracias a que GeoGebra permite obtener el resultado del ejercicio de una función de forma rápida y precisa, se le comienza a emplear después de sustentar la teoría de cada concepto (recta, exponencial), que se detallan en el contenido matemático para verificar los resultados que se obtienen al resolver los ejercicios de forma tradicional.

Márquez (1999), indica que es importante, que un conjunto de técnicas dinámicas sea incluido como una marca competitiva en la práctica de las matemáticas, pudiendo considerar a GeoGebra, ya que es un software libre y de fácil manejo que permite trabajar contenidos de geometría, algebra y análisis.

Del Pino (2013), le atribuye un lugar especial al GeoGebra dentro del espectro de herramientas existentes para el aprendizaje, por los motivos siguientes:

1. Es software gratuito, libre y de código abierto. No les cuesta dinero a los centros educativos y pueden modificar elementos para tener funcionalidades que no se presentan en la versión estándar.
2. Es multiplataforma: funciona tanto si emplean una versión de Linux propio de la Comunidad Autónoma como distintas versiones de Microsoft Windows.
3. Es fácil de usar. Además, existen numerosas formaciones, algunas de ellas gratuitas, impulsadas por colectivos de profesores y universidades.
4. Es sencillo y a la vez potente. Posee una hoja de cálculo y sus numerosas vistas permiten alternar el uso de la aritmética, representaciones algebraicas, cálculo simbólico y cálculo estadístico y probabilístico.

Los autores de este trabajo no coincidimos con la visión de Bonilla, ya que el uso de este software no se puede limitar para resolver ejercicios una vez que se haya estudiado el contenido, sino que su verdadero valor como recurso didáctico es que esta es una herramienta para producir, construir y descubrir conocimientos, dando la posibilidad, al mismo tiempo, de verificar su valor de verdad.

El GeoGebra tiene las mismas ventajas de cualquier software educativo, pero sobresalen las siguientes:

- Se propician varios tipos de aprendizaje que pueden ser individuales o grupales
- Fomenta la creatividad: al retar el aprendizaje, a aplicar los conocimientos y habilidades que ya posibilita la búsqueda y/o descubrimiento de nuevos conocimientos.
- Facilita la construcción de conocimiento por parte del alumno.
- Favorece el aprendizaje autónomo y se ajusta al tiempo de que el aprendizaje puede disponer para esa actividad.
- Permite el acceso al conocimiento y a la participación de actividades.
- Incluyen elementos para captar la atención del alumno.
- Favorece el carácter interactivo del aprendizaje.

- Permite la utilización de principios heurísticos, que con otros medios resultan casi imposible de aplicar, como es el caso de la movilidad, la inducción, la generalización, entre otros.

Utilización del GeoGebra para reconocer relaciones y dependencias, así como para su descubrimiento. Dos ejemplos ilustrativos en la enseñanza de la matemática en Secundaria Básica

Uno de los contenidos que se estudian en el 8vo grado de la secundaria básica es la relación entre la amplitud del ángulo central y de los ángulos inscritos a los que corresponde el mismo arco que al ángulo central.

Para la obtención de la proposición que establece la relación entre estos ángulos, es necesario que el profesor compruebe los conocimientos previos que tiene el alumno y que sirven de base para la obtención del nuevo conocimiento.

Conocimientos previos: conceptos de radio, cuerda, ángulo central y de ángulo inscrito, así como la relación entre la amplitud del ángulo central y el arco correspondiente.

Una vez reactivado los conocimientos previos, el paso siguiente, desde el punto de vista didáctico, es que los alumnos reconozcan que esa relación existe. Para motivar la necesidad de buscar esa relación se recomienda utilizar de forma combinada la **analogía** y la **búsqueda de relaciones y dependencias**-aspectos de la motivación matemática (Jungk, 1983, Ballester, et al., 2002). Para ello, a partir de la relación ya estudiada entre la amplitud del ángulo central y del arco correspondiente, puede preguntar a los alumnos ¿sería posible entonces, que existiera alguna relación entre el ángulo inscrito y el arco correspondiente?

Para que los alumnos reconozcan que existe realmente una relación entre ambas amplitudes, puede con ayuda del GeoGebra y utilizando el **principio heurístico de movilidad**, que consiste en dejar invariantes una parte de las condiciones del problema y variar las restantes.

Para ello, valiéndose de la **vista gráfica** del GeoGebra, le orienta a los alumnos que construyan una circunferencia de centro **O** y radio **r** cualquiera. Para ello, pide a los alumnos que seleccionen el **comandocircunferencia** en la barra de herramientas, tal y como se muestra en la figura 1. Dado que esta circunferencia, por lo general tiene un centro distinto, se le pide renombrar el centro, haciendo click derecho en el punto y seleccionando la opción renombrar.

Luego se le pide situar otro punto en la circunferencia, utilizando el **comandopunto** y trazar un ángulo central, definiendo sus lados con el **comando segmento** y

posteriormente se le orienta situar otro punto en la circunferencia, distinto de los dos anteriores, utilizando el **comando punto**, y acto seguido se le pide trazar las cuerdas que unen ese punto con los dos puntos anteriores, utilizando el **comando segmento**, con lo cual queda trazado el ángulo inscrito sobre el mismo arco que el ángulo central.

Para que el alumno pueda visualizar la relación entre ambos ángulos, se le pide utilizar el **comando mover punto**, como se muestra en la figura, y se le pide mover uno de los puntos que están en los lados del ángulo central, por ejemplo, el punto B.

Al mover ese punto se puede percatar que si aumenta (disminuye) la amplitud del arco correspondiente al ángulo inscrito, también aumenta (disminuye) la amplitud del ángulo inscrito correspondiente. Un vez reconocido que existe una relación entre las amplitudes, entonces se puede lograr que formulen sin dificultad el problema a resolver: **buscar la relación que existe entre un ángulo inscrito y el arco correspondiente** (Figura 1).

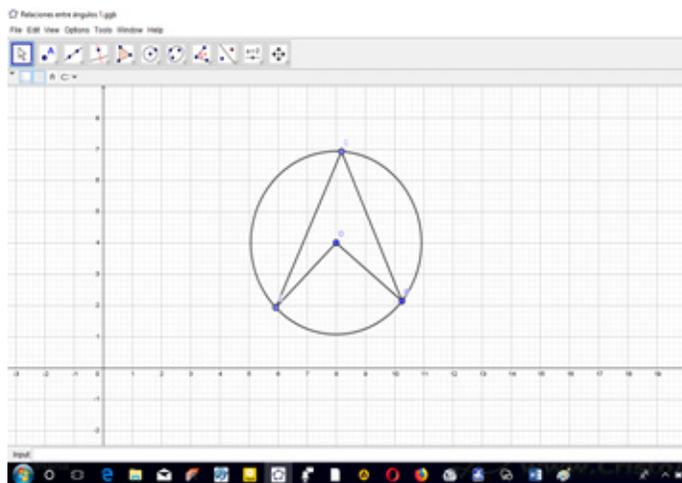


Figura 1. Trazado de la circunferencia y del ángulo inscrito correspondiente a un ángulo central.

Para que pueda formular la relación, se le pide, utilizando el **comando ángulo**, que indique la amplitud del ángulo central y la del ángulo inscrito correspondiente (**que es la misma del ángulo central**), como se muestra en la figura 2, y que compare ambas amplitudes, se le orienta utilizar la **vista algebraica** para que puedan ver con mayor claridad que la amplitud del ángulo inscrito es la mitad de la amplitud del ángulo central y por consiguiente la mitad de la amplitud del arco correspondiente.

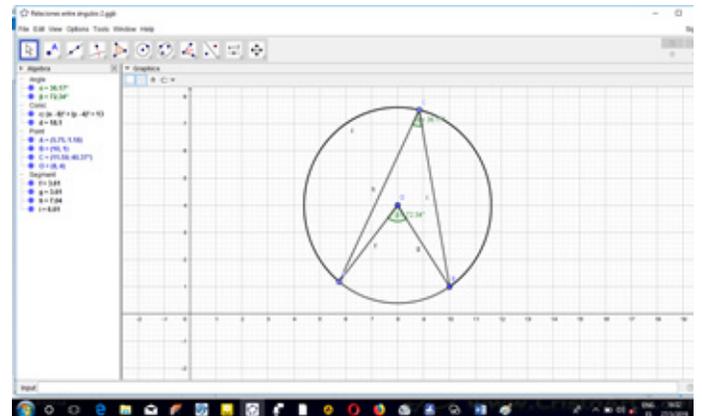


Figura 2. Vista algebraica y gráfica para comparar las amplitudes del ángulo central y del ángulo inscrito correspondiente.

Finalmente, se le pide utilizar nuevamente el comando **mover punto** y mover el punto para que pueda verificar que esta relación se mantiene independientemente de la posición en en que se encuentra el punto que se mueve.

De esta forma se puede pedir que formulen la correspondiente proposición:

Todo ángulo inscrito en una circunferencia tiene la mitad de la amplitud del arco correspondiente.

Se puede proceder de forma análoga si se desea que los alumnos encuentren la relación entre el ángulo semi-inscrito y el arco correspondiente, trazando la cuerda, utilizando el **comando segmento** y el **comando rectas especiales**, para trazar la tangente a la circunferencia por los puntos A o B.

Otro de los contenidos que se estudian en el 8vo grado es el cálculo del área del círculo. Para ello se puede utilizar la primera proposición de Arquímedes, que plantea: **El área**

de un círculo es igual a un triángulo rectángulo en el que uno de los lados que comprenden el ángulo recto es igual al radio, y el otro a la circunferencia, del círculo.

El primer paso para que los alumnos puedan encontrar la fórmula que permite calcular el área del círculo, es reactivar los conocimientos previos que posee el alumno: fórmulas para calcular el área de un triángulo rectángulo y la longitud de una circunferencia.

Para que los alumnos puedan encontrar esta proposición utilizando el Geogebra, se les pide que construyan una circunferencia de centro **O** y radio **r** cualquiera utilizando el **comando circunferencia**. De esa forma se obtiene una circunferencia y uno de sus puntos, que el alumno puede renombrar como lo desee.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez, M., Almeida, B., & Villegas, E. (2014). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ballester, S., et al. (2002). *Metodología de la enseñanza de la matemática (Tomo I)*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bonilla, G. E. (2013). *Influencia de uso del programa GeoGebra en el rendimiento académico en Geometría Analítica Plana*. (Proyecto Socio Educativo presentado como requisito parcial para Optar por el Grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Mención Matemática y Física. Carrera de Matemática y Física). Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Bossolasco, M. L. (2013). El concepto de entorno mediado de enseñanza - aprendizaje. Significados posibles. En, A. C., Chiecher, D. S., Donolo & J. L., Córlica, *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones*. (73-94). Mendoza: Virtual Argentina
- De Guzmán Ozámiz, M. (1993). Enseñanza de las matemáticas. En, D., Gil Pérez., & M., De Guzmán Ozámiz (eds.). *La enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Tendencias e innovaciones*. Madrid: Editorial Popular.
- Del Pino, J. (2013). El uso de GeoGebra como herramienta para el aprendizaje de las medidas de dispersión. En, J. M., Contreras, G. R., Cañadas, M. M., Gea & P., Arteaga (Eds.), *Actas de las Jornadas Virtuales en Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria*, (pp. 243-250). Granada: Universidad de Granada.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de los oprimidos y otros textos*. La Habana: Caminos.
- García, F. A. (2014). Primer Encuentro de Mujeres de Matemáticas. México: Soluciones Empresariales Pantiger y Asociados S.A de C.V. Sociedad Matemática Mexicana.
- González, J. V., Gutiérrez R. D., & Sandoval, M. (2017). Desarrollo didáctico con GeoGebra como herramienta para la enseñanza en aplicaciones de mecanismos y diseño de maquinaria dentro de la ingeniería. XXIII Congreso Internacional Anual de la SOMIM. Cuernavaca, Morelos, México. Recuperado de http://revis-tasomim.net/congreso2017/articulos/A5_175.pdf
- Gravemeijer, K., & Teruel, J. (2000). Hans Freudenthal: a mathematician on didactics and curriculum theory. *J.Currículo Studies*, 32(6), 777-796. Recuperado de <http://dare.uvu.vu.nl/bitstream/1871/10912/1/hans-freudenthal.pdf>
- Jungk, W. (1983). *Conferencias sobre metodología de la enseñanza de la matemática (Tomo I)*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Liátker, Y. (1990). *Descartes*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Open Society Institute. (2002). Declaración de Budapest. Recuperado de http://www.geotropico.org/1_1_Documentos_BOAI.html
- Rico, L., & Sierra, M. (1994). Educación matemática en la España del siglo XX. En, J., Kilpatrick., L., Rico & M., Sierra. (eds.). *Educación matemática e investigación* (99- 202). Madrid: Síntesis, S.A.

15

REFLEXIONES SOBRE LA FILOSOFÍA DE LA TECNOLOGÍA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

REFLECTIONS ON THE PHILOSOPHY OF TECHNOLOGY IN EDUCATIONAL PROCESSES

Floralba del Rocío Aguilar Gordón¹

E-mail: faguilar@ups.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9886-6878>

Alexandra Patricia Chamba Zarango¹

E-mail: alexandrachamba@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6136-4447>

¹ Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Aguilar Gordón, F. R., & Chamba Zarango, A. P. (2019). Reflexiones sobre la filosofía de la tecnología en los procesos educativos. *Revista Conrado*, 15(70), 109-119. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El artículo se propone reflexionar acerca de la filosofía de la tecnología en los procesos educativos del contexto actual y para responder al objetivo previsto, se ha creído conveniente presentar una aproximación conceptual a la filosofía de la tecnología, explicar los fundamentos filosóficos y algunas características elementales que justifican su presencia; también se realiza un breve recorrido histórico del surgimiento de la tecnología a partir de la técnica presente desde principios de la humanidad; además, se socializa las percepciones de docentes y estudiantes universitarios (de la ciudad de Quito) sobre la tecnología en el proceso educativo; y finalmente, se reflexiona acerca de los desafíos de la filosofía de la tecnología en la educación actual. En el devenir histórico-social, el ser humano ha desarrollado habilidades y destrezas, ha encontrado diversas maneras cognitivas, técnicas y tecnológicas para transformar al mundo, para mejorar las condiciones de vida y para responder a las nuevas exigencias del contexto que le ha correspondido vivir. En la sociedad actual, la presencia de la filosofía de la tecnología se vuelve indispensable para comprender el sentido de la realidad tecnológica y de sus implicaciones en todos los ámbitos de la existencia humana.

Palabras clave:

Filosofía de la tecnología, filosofía humanista, filosofía analítica, técnica, tecnología, educación.

ABSTRACT

The article aims to reflect on the philosophy of technology in the educational processes of the current context and to respond to the intended objective, it was considered appropriate to present a conceptual approach to the philosophy of technology, to explain the philosophical foundations and some elementary characteristics that justify its presence; a brief historical journey is also made of the emergence of technology from the technique present from the beginnings of humanity; in addition, perceptions of teachers and university students (from the city of Quito) about technology in the educational process are socialized. Finally, it reflects on the challenges of the philosophy of technology in today's education, in the historical-social becoming, the human being has developed abilities and skills, has found various cognitive, technical and technological ways to transform the world, to improve living conditions and to respond to the new demands of the context that has lived. In today's society, the presence of the philosophy of technology becomes indispensable to understand the meaning of technological reality and its implications in all areas of human existence.

Keywords:

Philosophy of technology, humanist philosophy, analytical philosophy, technical, technology, education.

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual, la tecnología es un concepto frecuente y polisémico, es entendido de múltiples maneras, a decir de Aguilar-Gordón (2011), *“unos la conciben como el conjunto de saberes, de habilidades, de destrezas y de medios necesarios para llegar a un fin predeterminado, otros la entienden como un conjunto de conocimientos técnicos, ordenados científicamente, que permiten diseñar,...crear bienes y servicios que facilitan la adaptación al medio ambiente,...la satisfacción de necesidades y deseos humanos”*. (p. 127)

En todo caso, es evidente que hoy en día la tecnología ha determinado la forma de gobernar, de educar, de pensar, de comunicarse e incluso de vivir de los seres humanos y en la medida en que en ella han encontrado la solución inmediata a sus problemas, han ido perdiendo la capacidad de asombro, de contemplación y de admiración por aquello que anteriormente resultaba interesante, atractivo e inquietante.

El avance de la tecnología ha traído consigo un olvido del ser y de la puesta en práctica de principios y valores en las acciones cotidianas. En este escenario, a pesar de que el uso de la tecnología depende de las necesidades del sujeto, del contexto y de la cultura en que surge, se hace indispensable repensar acerca del sentido y del significado de la tecnología, es necesario repensar los procesos educativos en un mundo tecnológico, es preciso reconsiderar principios y valores que permitan hacer un uso ético de la tecnología.

En términos de Aguilar-Gordón (2011), “el uso de la tecnología puede constituirse en un problema o en una posibilidad, puede alienar, cosificar, destruir, marginar o puede potenciar la superación, el progreso, el confort, el bienestar”. (p. 131)

De allí que es imprescindible no olvidar la función que debe cumplir la tecnología en el contexto actual, misma que en palabras de Marshall McLuhan & Powers (1994), citados por Aguilar-Gordón (2011), los objetos tecnológicos deberán cumplir con las funciones estéticas y simbólicas como las que se enuncian a continuación:

- a. Función estética... parte de la creencia del usuario quien busca la belleza a través de las formas, colores y texturas, que condicionan la manera en que nos relacionamos.
- b. Función simbólica... cuando la función principal de los objetos tecnológicos es la simbólica, no satisfacen las necesidades básicas de las personas y se convierten en medios para establecer estatus social y relaciones de poder.

Se puede afirmar que el uso de la tecnología se encuentra determinado por la perspectiva del sujeto que la emplea y que la valora, aspectos que ameritan al menos tres aristas de reflexión *“desde la apreciación subjetiva de un hecho (tecnológico), desde la descripción objetiva de un proceso (tecnológico) y desde los resultados, productos, metas y objetivos alcanzados”* (Aguilar-Gordón, 2011, p. 130). Esto permite deducir que la tecnología puede entenderse como un proceso notorio de fácil observación en la formación y en el aprendizaje, como un sistema representado mediante las instituciones sociales, como producto en cuanto resultado de una acción, como proceso de modificación de conductas, reflejada en las actitudes y comportamientos individuales, sociales y culturales como lo sostiene Aguilar-Gordón (2011).

Se sigue considerando del mismo modo que lo estipulado en el artículo *Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios* (2011), que *“la tarea pendiente para la epistemología de la tecnología es deslindar la definición de fenómeno tecnológico fáctico y la definición de fenómeno tecnológico axiológico”*. (Aguilar-Gordón, p. 130)

Ahora, la doble versión de la tarea se vuelve urgente, la primera vinculada a la necesidad y vinculada con el hecho, con el dato real y observable que debe ser estudiada por la ciencia, y la segunda, vinculada al campo de la libertad humana, de la ética y de la moral que debe ser estudiada por la misma filosofía.

De lo afirmado, se vuelve indispensable repensar y abordar la problemática de la tecnología en la época actual para lo cual se hace presente la filosofía de la tecnología entendida como una subdisciplina que permite orientar el propósito y los fines de la tecnología en los diversos ámbitos sociales, culturales, educativos, etc. Respecto a la tecnología en la educación se hacen obvios algunos nuevos cuestionamientos acerca de: ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo evaluar?, ¿Hasta qué punto se pueden usar los medios tecnológicos en el proceso de enseñanza –aprendizaje? ¿Los medios tecnológicos educan?

El presente artículo se propone mostrar la necesidad de una filosofía que apoye al sujeto para cuestionar sobre la información y la presencia de la tecnología en todos los ámbitos de la sociedad. Los métodos utilizados en la estructuración del presente documento han sido el método hermenéutico para la interpretación histórica – social tanto del desarrollo histórico de los medios tecnológicos como de las teorías presentadas por diversos filósofos vinculados a la temática, el método analítico-sintético que permite adquirir información precisa sobre la necesidad

de abordar elementos fundamentales acerca de la filosofía de la tecnología, sus desafíos y propuestas.

El artículo se encuentra conformado por cuatro partes: La primera parte, presenta una aproximación conceptual a la filosofía de la tecnología, analiza diversas posturas, presenta algunas características elementales, así como los distintos fundamentos filosóficos que la sostienen. La segunda parte, realiza un breve recorrido histórico sobre el surgimiento de la tecnología a partir de la técnica. La tercera parte, explica las percepciones de la tecnología en el proceso educativo. La cuarta parte, reflexiona acerca de los desafíos de la filosofía de la tecnología en la educación actual.

DESARROLLO

El desarrollo de la tecnología en los últimos siglos, ha provocado cambios en distintos ámbitos sociales, en medios productivos, en medios de comunicación, en agendas políticas, en sistemas educativos, etc. Por ello, la tecnología se convierte en sí misma en un problema social y tal como dice Muñoz (2010), cambia el concepto de mundo a lo que varios teóricos denominan *aldea global*, un espacio en el que las personas se mantienen conectadas a Smartphone, redes sociales, celulares, etc., provocando desde la tecnología un nuevo giro en el campo epistémico, cognoscitivo, antropológico, ontológico, ético –moral, generando una nueva era digital, cambiando el modo de operar en los países en cuanto comunicación, procesamiento, almacenamiento y administración de información. A continuación, se presenta el desarrollo de lo anteriormente anunciado.

Acercamiento conceptual a la filosofía de la tecnología

Se considera que a partir de Chomsky (2012), la tecnología es neutral, y su uso depende la búsqueda de intereses de cada nación o sector. Debido a ello, nace la necesidad de explicar desde un pensamiento analítico, crítico y reflexivo sobre la incidencia de la tecnología en la sociedad y su afectación en la existencia del ser humano. De esta manera, surge la filosofía de la tecnología, entendida como una subdisciplina de la filosofía, misma que ha nacido como consecuencia de las vicisitudes de la II Guerra Mundial, en tal virtud viene a ser considerada como una extensión de la filosofía de la ciencia.

Y aunque existen diversas posiciones en relación a lo que se entiende por filosofía de la tecnología, la definición más común, sostiene que la filosofía de la tecnología es la reflexión sistemática sobre la acción del ser humano en la naturaleza y la creación del conocimiento tecnológico como manifestación de su propia existencia, que a la vez tiene que ver con la relación directa entre ser humano

– cosa, ya Arendt (2009), afirma sobre la importancia de la actividad del hombre en relación a la producción de bienes materiales o producción de artefactos en su vida, mismos que *“tienen como condición la creación de un mundo artificial de cosas, clara y permanentemente distinto del ambiente natural”* (p. 354), debido a la búsqueda de satisfacer el deseo del ser humano de prolongar su vida, crear nuevas creaturas, controlar la naturaleza, entre otras.

Dessauer, citado por Mitcham (1989), quien sigue una línea de filosofía de la tecnología ingenieril, sostiene que la filosofía de la tecnología es “un nuevo modo de los seres humanos de existir en el mundo” (p. 46) al modo de Bacon (1561 – 1626) afirma la necesidad de descubrir los secretos de la naturaleza por medio de la tecnología para explotarla y dominarla. El objeto de estudio de la filosofía de la tecnología se relaciona con la reflexión de los cambios “en las sensibilidades públicas respecto al cambio tecnológico y a las tendencias antiesencialistas de la filosofía contemporánea” (López Cerezo & Luján, 1998, p. 15), mismos que determinan la manera de adquirir un tipo de conocimiento tecnológico que afecta en el tiempo y el espacio, dicho de otra manera, la filosofía de la tecnología se centra en la conceptualización de lo que se entiende por tecnología desde las propuestas progresistas y por las corrientes empírico lógicas.

Desde las teorías progresistas, se entiende a la tecnología como instrumento base del desarrollo y del progreso de los Estados – sociedad, con esta comprensión surge la conocida Revolución Industrial hasta la actualidad, evidenciada tanto en la oferta educativa como en su demanda, un claro ejemplo es la inversión realizada en carreras tecnocráticas como en las ingenierías y el descuido de las carreras de humanidades.

Desde la corriente empírico – lógica se concibe a la tecnología como una actividad práctica llevada a cabo por un conjunto de principios y reglas generales. No obstante, desde ambas corrientes, la tecnología no era estudiada ni comprendida de manera individual, sino más bien desde la ciencia.

Efectivamente, a partir de la filosofía de la ciencia, se empieza a observar la velocidad con la que surge el desarrollo tecnológico, generando una preocupación por “la toma de conciencia sobre la gran diversidad de problemas filosóficos específicos que plantea la tecnología” (López Cerezo & Luján, 1998) en una determinada sociedad.

La filosofía de la tecnología, según Mitcham (1989), puede ser comprendida desde dos corrientes: la filosofía analítica y epistemológica o la filosofía humanista, ambas corrientes permitirán ver a la tecnología sea como

un instrumento de conocimiento y perfeccionamiento de todo aquello que nos rodea o como instrumento de dominio y explotación frente al otro, mediante limitaciones en el uso de la libertad, pues esta ausencia de libertad no aparece ni como irracional ni como política, sino como sometimiento a un aparato técnico que hace más cómoda la vida y eleva la productividad del trabajo (Habermas, 1986, p. 7).

Por un lado, desde la filosofía humanista de la tecnología, con representantes como Rousseau, Heidegger, Barth, Habermas, Ellul, entre otros, sostienen que la filosofía de la tecnología debe basarse en principios filosóficos que defienden la libertad del ser humano, desde la presencia de la tecnología en la existencia del ser humano, la libertad no es posible ser alcanzada, la tecnología es comprendida de manera negativa puesto que la ejecución de actividades en el ser humano lo terminan alienando. Desde la Ilustración y más tarde, la Revolución Industrial, el fin del ser humano es alcanzar el progreso de manera individual en conjunto a la acumulación de riqueza y dinero que el uso de la tecnología debía otorgar, Rousseau, en su *Discurso sobre las Ciencias y las Artes* (1750), sostiene que las actividades técnicas y tecnológicas “limitan la posibilidad de alguna facultad vital de la mente [del individuo] de acceder a verdades más profundas sobre la realidad que las del intelecto racional” (p. 18), más tarde, diría Kant, les impide pensar por sí mismos.

Dentro de esta corriente filosófica, Ortega y Gasset, en el capítulo VII, de la *Meditación de la Técnica* (1965), define a la Filosofía de la Tecnología como aquella que “descansa en su idea de la vida humana como un fenómeno que supone una relación con las circunstancias, pero no de forma pasiva, sino como creador activo de esas circunstancias” (p. 19), por esta razón, se opone al uso inadecuado de la misma, pues la tecnología se ha convertido en parte sustancial de la existencia humana, impidiendo que el sujeto sea capaz de crear cosas nuevas que le ayuden a reflexionar sobre la primacía en la satisfacción de necesidades básicas, sin caer en un consumismo, es decir, el sujeto no acude a una determinada técnica en particular para la solución de algún tipo de problema determinado, sino que acude a la técnica, la tecnología, considerándola como fin en sí misma como fuente de toda solución (Ortega & Gasset, 1965) en ella se encuentran todas las respuestas y ya no existe más el poder imaginativo de la persona, por ello, la técnica, es vista de manera vacía.

Por otro lado, se encuentra la filosofía analítica o epistemológica de la tecnología, cuyos máximos exponentes son: Kapp, Friedrich Rapp, Dewey, Dessauer, entre otros. Esta corriente sostiene que la tecnología es la representación del organismo humano, la tecnología puede ser

utilizada para solucionar un determinado problema en asuntos humanos como en los mismos sujetos (Mitcham, 1989), desde esta corriente, se busca la presencia de una ética de la tecnología, que ayude a equilibrar la misma con el desarrollo progresista y evite caer en tecnocracias. En este mismo sentido, Dessauer, en *Filosofía de la Tecnología*, (1927), citado por Mitcham (1989), contrasta la filosofía de la ciencia con la filosofía de la tecnología, en cuanto, la primera no es capaz de comprender la eficacia del conocimiento tecnológico en relación al conocimiento experimental, mientras que la segunda propone conceptualizar a la tecnología como participación en la creatividad humana, debido a la armonía que es capaz de lograr con *“las leyes de la naturaleza a instancias de los propósitos humanos”* (p. 47) y alcanzar la resolución de los problemas técnicos, haciendo posible la manifestación del mundo de las ideas en la realidad situacional.

Entre las características de la filosofía de la tecnología se encuentra el análisis crítico sobre el uso que le da el ser humano a la tecnología. El ser humano mediante su corporeidad utiliza lo que está a su alcance para la transformación de su entorno social y ecológico en un entorno artificial desde lo que está a la mano. Ahora bien, no todo lo que está en el entorno sirve como medio, tal es el caso de la presencia del ser humano, mismo que debe ser considerado como un fin, a partir del mismo se debe analizar qué tipo de necesidades tiene el hombre, creando según Ortega & Gasset planes vitales. De aquí que, Jacques Ellul, sostenga una visión negativa sobre la comprensión de la técnica, pues el mundo técnico es el mundo de las cosas materiales y *“cuando la técnica muestra algún interés por el hombre, lo hace para convertirlo en un objeto material”* (Medina, 1995, p. 186), sin embargo, se puede concluir que la filosofía de la tecnología intenta desde un análisis crítico presentar la afectación e incidencia de la tecnología en la vida del ser humano, misma que puede ser beneficiosa en cuanto aporta en efectos positivos al mismo y al entorno en el cual se desenvuelve como negativa.

Otra característica de la filosofía de la tecnología es que parte de un ser histórico, capaz de crear, innovar, transformar su entorno, por ello, la visión y concepción al sujeto y al contexto cambia frente a la presencia de la tecnología, la misma termina concibiendo al hombre, como *“aquello que las ciencias pueden saber de él y aquello que las tecnologías pueden hacer con él”* (Aguilar-Gordón, 2011, p. 137). El hombre es concebido como un *homo faber*, y al caer en tecnicismos se convierte en un instrumento del miedo, encargado de la reproducción de algún tipo de conocimiento, sin proponer algo nuevo, sin embargo, de acuerdo a Chomsky (2012), la tecnología seguirá siendo

ese instrumento que actúe de acuerdo al interés de cada individuo, sea para construir o para destruir.

Otra de las características de la filosofía de la tecnología, reside en el hecho de vincular la teoría y la praxis, es decir, **“de hacer de la tecnología un conocimiento y un hecho”** (Aguilar-Gordón, 2011, p. 150). De aquí que la tecnología sea la máxima muestra del accionar del sistema orgánico del ser humano, ante ello, los teóricos de la filosofía de la tecnología deben analizar, cuestionar, reflexionar sobre cuál es el fin de las acciones y comportamientos que toma o tiene el hombre desde su contexto, para ello, son necesarios, la aplicación de los siguientes métodos: a) método dialéctico que entiende a la tecnología como un proceso constante de transformaciones y cambios, y parte influyente en la construcción de la cultura e ideologías políticas, económicas, sociales, entre otros. b) método fenomenológico que intenta comprender el fin teleológico de la tecnología, así como mostrar su realidad, y **“el enfrentamiento del sujeto con la realidad tecnológica”** (Aguilar-Gordón, 2011, p. 151). c) Además, se encuentran métodos tales como el analítico-sintético, inductivo y hermenéutico que de una manera u otra pretenden causar impacto en la conciencia del ser humano con el fin de obtener beneficios del uso de los medios tecnológicos, pues por medio de estos se construye al hombre por medio del lenguaje, surgiendo otro problema y a la vez la siguiente pregunta ¿de qué manera los medios tecnológicos influyen en la acción educativa y en la acción comunicativa?

En otras palabras, la filosofía de la tecnología parte de la premisa, de que la técnica es parte del proyecto histórico – social de una sociedad, pues la tecnología utiliza parte de las necesidades, fines, intereses de las mismas, así como conocer el tipo de hombre que se quiere formar en relación a las cosas de su entorno.

Reseña histórica de la filosofía de la tecnología

Desde los inicios de la historia, en la edad antigua, el ser humano ha fabricado distintos utensilios, herramientas e instrumentos para su subsistencia, utilizando elementos del entorno, tales como, maderas, huesos, piedras, entre otras, que de una manera u otra dieron lugar a la periodización de la historia, entre estas la Edad de Piedra, la Edad de Bronce, la Edad de Hierro. Es importante empezar haciendo una distinción entre la técnica y la tecnología, la técnica es comprendida como el conjunto de habilidades y destrezas que tiene un sujeto en relación a una actividad particular, mientras que la tecnología, es más bien, un sistema complejo de una determinada técnica.

Ahora bien, si se parte de la palabra **techné**, necesariamente se parte del concepto de instrumento, mismo que

etimológicamente proviene del griego **órganon** y hace referencia a un instrumento material con el cual modificar el entorno, es así, como desde los antiguos griegos y en especial desde Aristóteles, estos instrumentos podían ser humanos, es decir, los esclavos, de aquí que no existiera la necesidad de inventar maquinarias, por ello, se puede decir que en esta etapa se hablaba de técnica y no de tecnología. En Aristóteles, se distinguen tres tipos de instrumentos: a) los parlantes, que vienen a ser los esclavos, b) los parlantes a medias, a ellos pertenecen los bueyes, y, c) los mudos, es decir, los instrumentos mecánicos, dicho desde Aristóteles “el operario, en las técnicas, pertenece a la categoría de los instrumentos” (Reale & Antiseri, 2001, p. 266), en este caso el esclavo hacia uso particular de la mano, con la cual produce medios artificiales desde lo que tiene a su alcance. Así, desde Aristóteles y Platón se plantea la división entre las técnicas de producción material y la producción de conocimiento teórico, estableciendo prejuicios sociales y filosóficos. En este sentido, las relaciones con la técnica fueron degradándose, mientras que el **otium**, quedada destinada para aquellas personas consideradas dentro de ese contexto como ciudadanos, mismas que desarrollaban un espíritu contemplativo.

Un aspecto a considerar es que Eudoxo y Arquitas, pupilos de Platón, habían utilizado elementos geométricos ilustrando con **“ejemplos mecánicos intuitivos problemas geométricos que no podían resolverse teóricamente”** (Medina, 1995, p. 183). Este hecho molestó a Platón debido al planteamiento de su propuesta filosófica, pues de lo sensible y visible nada puede concluirse, por ende, Platón puede ser considerado uno de los pioneros en el rechazo de la aplicación de la técnica en la resolución de problemas filosóficos y matemáticos, pues la técnica era comprendida hasta ese momento como medio para subsistir y medio mercantil. Por consiguiente, inicia la filosofía, como la contemplación de la realidad y así varios filósofos como Arquímedes, Galeno, Ptolomeo, sentían cierto desprecio frente a sus inventos mecánicos, ya que se consideraban como filósofos o matemáticos puros, por ello, **“la ciencia griega estaba animada por una fuerza teórico-contemplativa”** (Reale & Antiseri, 2001, p. 266) guiada por la razón, que permite ver más allá de las cosas visibles, y en cierta medida, las actividades pragmáticas – tecnológicas destinada para los brutos no permiten trascender ni ampliar nuevos horizontes según la filosofía y ciencia antigua, únicamente se actuaba sin una correcta reflexión. Aristóteles, en la **Ética a Nicómaco** da por sentado la división de las ciencias: especulativas y ciencias normativas o técnicas, las segundas tienen por objeto la acción sobre algo, por lo tanto se las denomina prácticas pero estas hacen referencia a las “actividades no productivas del hombre libre” (Aristoteles, 1993) entre estas la política

y la ética, y la producción de cosas o *poiéticas* que hacen referencia a la producción material, mientras que las ciencias especulativas representaban propiamente el conocimiento elaborado, a la *episteme*. La técnica (*Techne*) se encontraba subordinada a la episteme.

En la edad media, con el surgimiento de las universidades aparece también la división de las ciencias: ciencias de las artes mecánicas y ciencias especulativas dentro del programa educativo, conocido como *trivium y quadrivium*. Hugo de San Víctor, plantea la necesidad de especular o reflexionar sobre el lugar que ocupa la técnica dentro del desarrollo económico en ese momento, **“y las coloca en el amplio marco de un razonamiento filosófico concreto”** (Reale & Antiseri, 2001, p. 440). Las artes mecánicas estaban orientadas sobre el arte de los textiles, caza, agricultura, conservación de alimentos, construcción de armas de fuego, en especial la fabricación de la pólvora, medios navegación, siendo las dos últimas, el aporte de la técnica en cuanto Europa logra alcanzar supremacía sobre otros países. Sin embargo, el intento de Hugo de San Víctor no fue relevante. Se debe tomar en cuenta, que la época medieval estaba orientada sobre la reflexión de los universales y el pensamiento estaba dirigido hacia Dios y las enseñanzas de los filósofos de este tiempo proponía la comprensión de la acción del hombre frente a Dios, estableciendo como el triple ojo del alma, donde por medio del ojo de la razón el hombre hace ciencia, por el ojo de la inteligencia advierte la presencia de un ser divino, y , por el ojo de la contemplación es capaz de intuir la belleza de Dios en la creación. Dicho de otra manera, en la edad media, aún es claro la separación entre la teoría y la técnica.

Al finalizar la edad media surgen filósofos como Alberto Magno, Roberto Grosseteste, Francis Bacon, Witelo, quienes empiezan a tener especial preocupación por la filosofía experimental y la indagación sobre la naturaleza, dando inicio a las primeras investigaciones científicas. Asimismo, en palabras de Kapp (1998), desde la filosofía las ciencias de artes mecánicas o técnica empiezan a ser reflexionadas y comprendidas como resultado de aquello realiza el hombre y su impacto en el entorno **“no es sino la propia naturaleza humana que se autodisemina y que de este modo alcanza su verdadera conciencia”** (p. 24), es decir, el uso de la técnica es la manifestación divina de la creación humana, porque le permite al ser humano crear posibles soluciones desde la misma para la resolución de aquello que se consideraba imposible. Roger Bacon, siguiendo la línea naturalista de Grosseteste, citados por Medina (1995), desarrolla el estudio de la física y la óptica, mismos que **“depende del aparataje técnico y del progreso de la construcción de aparatos”** (p. 184) aquí el

hombre perfecciona todo aquello que a los órganos del cuerpo le falta, sus inventos, tales como los lentes, anteojos y telescopios darán lugar al perfeccionamiento de la técnica en la construcción no de un solo elemento sino de sistemas técnicos que provocarán en la edad moderna la revolución industrial.

Por su parte, Roger Bacon citado por Reale & Antiseri (2001), inicia la gran obra de complementar entre los supuestos filosóficos de la teoría y la producción técnica, para Bacon, la invención de varios instrumentos que permitan dominar a la naturaleza solo es posible si se trabaja desde las leyes naturales establecidas desde la filosofía y la experiencia del ser humano porque **“sin experiencia no se puede conocer nada de modo suficiente”** (p. 517) y no es posible un conocimiento posible, de aquí que la tendencia a finales de la edad media fuese trabajar por medio del ensayo y error para adquirir mayor probabilidad en la ciencia. Alberto Magno sostenía, la necesidad de trabajar la demostración necesaria desde la Filosofía, pues aunque **“hay una ciencia... [es] una ciencia basada en principios admitidos por fe, y que por ello obtiene su validez de la adhesión y asentimiento del hombre a la verdad revelada”** (Abbagnano, 1994, p. 450), que ha generado que se acepte ciertas verdades con ligereza pero no se ha dado importancia a los medios utilizados para alcanzar a demostrar tal verdad.

En la edad moderna los inventos generados crearon grandes sistemas tecnológicos, es decir, se unen varios elementos de acción técnica del ser humano en uno solo, tales como en maquinarias, presentando sistemas mecánicos más complejos, siendo como dice Kapp (1998), **“la máquina una continuadora de la herramienta”** (p. 21), pues en una sola máquina el ser humano presenta una estrecha relación entre la manifestación de sus órganos corporales y su alma, pues mediante esta puede hacer lo que desde un primer momento resultaría difícil y hasta cierto punto imposible. Sin embargo, será Karl Marx quien al criticar la posición de la filosofía hegeliana dará en cierta parte una valorización a la técnica **“emplazándola como motor de la emancipación humana en su teoría del desarrollo histórico”** (Medina, 1995, p. 183). Es decir, el desarrollo de los medios de producción y las innovaciones técnicas han dado lugar a los cambios de la estructura sociopolítica e ideológica en la sociedad. Dicho de otra manera, la técnica adquiere primacía sobre cualquier aspecto y ámbito social y como consecuencia se empiezan a descuidar las humanidades.

Con todo, el inicio de la filosofía de la tecnología surge en Alemania con Ernst Kapp (1808 – 1896), quien definió a la misma como **“las invenciones e instrumentos técnicos como proyecciones de los órganos humanos”** (Medina,

1995, p. 183), más tarde Dessauer, plantea a la filosofía de la técnica como la posibilidad de alcanzar una solución ideal, en relación a los supuestos platónicos. Ortega y Gasset desde su obra *Meditación de la Técnica* (1939), afirma que la aplicación de la técnica en el ser humano es un tema existencial, pues por medio de estas, se manifiestan las objetivaciones de vida. Martin Heidegger, explica en cambio que la técnica también puede ser un peligro para el ser en relación a que esto impida que el ser logre un desocultamiento, Habermas plantea desde la filosofía de la tecnología, lo ineficaz que pueda resultar está en la acción comunicativa.

Después de varias reuniones y encuentros entre distintos teóricos en 1965, se reúnen varios filósofos en San Francisco, EEUU, en el VIII Congreso Anual de la Society for the History of Technology (SHOT), para asentar las bases filosóficas y científicas que institucionalicen la filosofía de la tecnología, a ella asistieron filósofos y científicos tales como: Joseph Agassi, Mario Bunge, Lewis Mumford y Henryk Skolimovski. No obstante, en 1975 se inician con las primeras contribuciones en relación a la filosofía de la tecnología, Paul Dubin, considerado el padrino de esta nueva subdisciplina, organizó diversos congresos en EEUU, en los mismos “*cristalizaron los soportes institucionales de la filosofía de la tecnología en Norteamérica*” (Medina, 1995, p. 186), en la década de los ochenta, los congresos se expandieron a Alemania y Francia. En la actualidad, la filosofía de la tecnología reúne a varios teóricos de todo el mundo, quienes siguen supuestos teóricos y filosóficos de distinta tendencia, entre estos: Heidegger, Ortega y Gasset, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Dewey, Karl Barth entre otros.

Ahora bien, en la actualidad puede hablarse de dos tendencias de la filosofía de la tecnología, según Carl Mitcham (1989): la filosofía de la tecnología ingenieril y la filosofía de la tecnología humanista. La primera corriente, hace relación al contexto histórico anteriormente descrito desde los griegos hasta hoy los cambios progresivos surgidos para el mejoramiento en la calidad de vida de los sujetos. La segunda corriente, plantea el menosprecio hacia la misma hasta la valoración de la técnica como la causante de la preeminencia de las investigaciones operacionales y cibernéticas que de una manera u otra coaccionan con la existencia y con la libertad del hombre, en cuanto al tipo de conocimiento que adquiere y la forma en que el sujeto es concebido.

Percepciones sobre el uso de la tecnología en la educación

De acuerdo a las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes de diferentes universidades de la ciudad de

Quito, las percepciones sobre el uso de la tecnología en la educación pueden sistematizarse de la siguiente manera:

La totalidad de los docentes y de los estudiantes entrevistados coinciden en comprender a la tecnología como un instrumento valioso para mejorar las condiciones de vida, sin embargo, en el proceso educativo, el uso de la tecnología se vuelve un problema difícil de enfrentar debido a la poca preparación tecnológica de los docentes, puesto que la generación de docentes preparados bajo la estructura lógica del siglo pasado tiene que enfrentar problemas que desconoce y que son propios del siglo XXI. El analfabeto digital (docente) debe enseñar al erudito tecnológico del siglo XXI (estudiante).

Los docentes son conscientes de que a pesar de vivir en una aldea global y en una era digital no logran adaptarse a las exigencias de la nueva realidad, en algunos casos los docentes procuran ser guías en cuanto a la recolección de información por parte de los estudiantes, y en otros casos, existen docentes que no buscan separar la información trivial de la importante, quedando la información sin análisis y reducida a la mera especulación y mala manipulación de la información.

Los docentes del siglo XXI no saben cómo afrontar los diversos problemas que surgen en el proceso mismo de la investigación y de las actividades pedagógicas, se desesperan al no poder controlar el facilismo creciente en el estudiante que ya no investiga, que no busca, no procesa la información, no lee y se limita a googlear, descargar, copiar y pegar la información sin ni siquiera revisarla.

Y como en la actualidad la información se encuentra expandida a través de distintos medios, a decir de Vásquez (Comunicación personal, 2019), esto genera una descentralización del libro haciendo que el contenido difundido mediante los textos digitales sea más asequible a los sujetos. Esto mismo desencadena una serie de problemáticas que preocupan al cuerpo docente, dificultades vinculadas a cuestionamientos como ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo están impactando las teorías del aprendizaje cuando el conocimiento ya no se adquiere de forma lineal? ¿Cuál es el aporte de las teorías del aprendizaje en un mundo en el que la tecnología ha invadido todos los ámbitos del ser humano? ¿Qué estrategias didácticas utilizar para formar integralmente al sujeto? ¿Qué criterios de evaluación emplear para determinar los resultados y objetivos de aprendizaje? ¿Qué competencias desarrollar y cómo hacerlo en una sociedad tecnológicamente avanzada? Son algunas de las interrogantes formuladas por los docentes de la actualidad.

En general, ante la pregunta de la función de la tecnología en la educación, los entrevistados coincidieron en

considerar que su función es exclusivamente mediadora en la adquisición de aprendizajes significativos, sin embargo, también existieron discrepancias en cuanto al logro de aprendizajes significativos en un mundo en el que predomina el uso libre de las TIC por parte del estudiante, ¿cómo saber si se alcanzaron aprendizajes significativos sin formación previa y sin orientaciones del docente? ¿el contenido adquirido de manera autónoma por parte del estudiante, le ayuda a crecer, a construir y a formarse realmente? son algunas preocupaciones de los docentes.

Respecto a la vinculación de los medios tecnológicos dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, los entrevistados, en primer lugar, sostienen la necesidad de comprender a la tecnología como conjunto de diversos dispositivos o sistemas complejos con un determinado propósito, y no únicamente relacionado a una computadora o a un proyector, desde este aspecto, la tecnología ha suscitado un giro radical en la práctica de reglas dentro de la educación y de la vida misma, cambiando la concepción de las teorías y corrientes pedagógicas tradicionales, en segundo lugar, exponen la importancia de conocer sobre la existencia de otros instrumentos tecnológicos que ayudarían a desarrollar el aprendizaje motivando al estudiante, concientizándole acerca de la utilización de celulares (aunque en contraste con las reglas normativas de las instituciones que han prohibido su uso), el uso de las pizarras virtuales, la conexión a internet, el empleo de simuladores en laboratorios, por ejemplo. En las carreras de electrónica, se hace uso de brazos robóticos para obtener mejores resultados. No obstante, se debe tener presente que existen instrumentos tecnológicos que no se encuentran disponibles en toda institución debido a los altos costos que esto implica para ello es preciso acudir a la utilización de medios comunes, además de plataformas virtuales que potencien mejores aprendizajes y la construcción del conocimiento.

En cuanto a la problemática ¿hasta qué punto los medios tecnológicos educan?, los docentes entrevistados hacen referencia a la marcada influencia del mercado intelectual y a la relación con los movimientos políticos, mismos que en términos de Vásquez (2019), “reemplazan discursos e implementan nuevas narrativas de poder que de una manera u otra llevan al consumismo”. Esto explica porque en la actualidad existen varias normas legales en relación al control y al manejo de la información, por ello, la necesidad de crear una ética de la información, pues la inclusión de la tecnología en las prácticas educativas provoca que se remuevan las teorías del aprendizaje hacia la era digital, al respecto Aparici (2010), sostiene: *“ya no es posible experimentar y adquirir personalmente el aprendizaje... ahora [la competencia se deriva] de la*

formación de conexiones”(p. 18), de redes comunicacionales, cambiando la manera lingüística de comunicación. La presencia de un mundo globalizado desbordado de tantos objetos tecnológicos ha reemplazado el lenguaje natural por el lenguaje artificial, así mismo, las existencias de computadores con banda ancha permiten ahora guardar, almacenar, administrar información, establecer nuevas redes comunitarias de conocimiento y comunicación e inclusive muchos de estos encuentran afecto, diversión en las mismas, estableciendo una brecha insalvable en los lenguajes entre jóvenes y adultos. Ante esta posición, Habermas (1986), sostiene que la tecnología no puede ser una herramienta capaz de generar interrelación comunicativa, pues la comunicación se da por medio de la acción interpersonal, a diferencia de la tecnología que genera una relación persona – objeto.

En relación a las estrategias a utilizar o crear en el uso de las nuevas tecnologías, desde varios puntos de vista resulta ser un reto, por un lado, se encuentra el poco interés de los profesores de vincular los medios tecnológicos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y por otro lado, se encuentran los costos para adquirir nuevos instrumentos. Sin embargo, se pueden trabajar con los medios tecnológicos comunes innovando su uso, por ejemplo, desde el criterio de Vásquez (Comunicación personal, 2019), se plantea la posibilidad de trabajar con memes, youtubers y plataformas de presentación poco conocidas, que de una manera u otra invitan a la discusión y reflexión sobre el tipo de mensaje que se quiere mostrar, esto puede ayudar a desarrollar habilidades cognitivas superiores, pero desde el reconocimiento del cuerpo. De esta manera, las máquinas digitales, desde la visión de Battro & Denham (1997), *“no sólo sirven para hacer enormes cálculos a gran velocidad, sino que... se pueden emplear para representar y para transmitir toda suerte de información, para procesar textos, imágenes y sonidos”*. (p.12)

Desafíos y perspectivas de la filosofía de la tecnología

En la actualidad existe un claro enfrentamiento entre la tecnología, su valoración y su influencia en los distintos ámbitos sociales, y, la filosofía, en relación al papel que cumple en la misma, pues su aceptación o visión desde el punto positivo o negativo depende también desde las distintas líneas filosóficas que se la trabaje.

Uno de los desafíos de la filosofía de la tecnología es entablar un puente entre las antiguas y nuevas generaciones, a través de la pedagogía y de las ciencias de la educación, por medio de la preparación y actualización en relación a los medios tecnológicos, a la capacidad de desarrollar una inteligencia crítica, capaz de dejar de lado algunas metodologías tradicionales y que se empiece a

hablar de lenguaje digital, que los docentes sepan guiar en cuanto el uso de los tipos de información obtenida para lograr resultados socialmente constructivos. Es decir, ya no se trata de buscar los lugares donde se puede encontrar información sino de tener la capacidad e inteligencia crítica de discriminar la información relevante. Del mismo modo, sostiene Capdet (2011), en su libro, *Conectivismo y aprendizaje informal: Análisis desde el punto de vista de una sociedad en proceso de transformación*, es que al momento de crear sitios de conocimiento y compartir información, la información puede ser alterada y distorsionada dependiendo de la percepción del usuario.

Otro desafío de la filosofía de la tecnología en la educación es la re-conceptualización del puesto del docente y del educando en el proceso de enseñanza – aprendizaje, el estudiante al querer aprender tomaría como maestro a una máquina, accediendo a distintas redes en las cuales interactuará con diversas personas, contextos y de distintas edades. Además, en ese proceso de aprendizaje en la red se debe educar al estudiante a ser cuestionador de aquello que se le presenta. Los sitios webs resultan ser fuentes de distracción y de alienación del sujeto. Por consiguiente, la presencia de los medios tecnológicos en instituciones educativas obliga a cambiar el diseño de ambientes de aprendizaje. Los roles y funciones de maestros y de estudiantes se ven obligados a cambiar junto con su manera de relacionarse, por la presencia, incidencia y correcta utilización de distintos sitios web como You Tube, Facebook, Twitter y otros que podrían generar aprendizajes seguros y valiosos mediante la información publicada en estos lugares, sin embargo, en la actualidad las redes sociales y académicas son tan abiertas que en algunas de ellas no se filtra la calidad de la información subida por lo que es necesaria la presencia del docente orientador para la selección y clasificación de la información.

Otro desafío de la filosofía de la tecnología es lograr un equilibrio en relación a las distintas teorías del aprendizaje tanto las tradicionales como las teorías de aprendizaje recientes debido al cambio social – tecnológico, para una debida formación al cuerpo docente, *“actualmente se incluyen los principios utilizados en la instrucción mediante dispositivos tecnológicos”* (Vásquez & Sevillano, 2015, p. 40). Muchos usuarios toman de las experiencias de otros contadas en la red, muchos logros se encuentran basados en los procesos vivenciados por otras personas. Así, el conocimiento es redefinido como un conjunto de relaciones y el aprendizaje es definido por medio de la creación de nuevas conexiones y habilidades de maniobrar la utilización de las redes. Es preciso, re-conceptualizar a la tecnología, y no implantar falsas premisas en cuanto a su influencia en la sociedad.

Un desafío importante de la filosofía de la tecnología es la reflexión de los fines teleológicos del uso de la tecnología en la educación, el filósofo mediante estas herramientas debe re-orientar la búsqueda de la verdad y no necesariamente la búsqueda de dominio, de placer o de riqueza. De allí que, *“el hombre tecnológico no está preocupado por ser o conocer sino más bien por hacer, de ahí su carácter utilitarista”* (Viteri, 2011, p. 185) y varias veces maquiavélico, donde el fin del uso de la tecnología justifique los medios para el logro de determinadas conquistas, en virtud de lo cual se observan guerras, muertes y violencias sin sentido que destruyen al ser humano.

En este sentido, un desafío urgente de la filosofía de la tecnología es comprender al sujeto que crea y que interviene en los diferentes procesos generados por el mundo digital, tecnológico e informativo de los últimos tiempos. La filosofía de la tecnología debe comprender las nuevas relaciones existentes entre sujetos, entre sujeto y objeto del conocimiento. Una de las tareas de la filosofía de la tecnología es comprender todas sus manifestaciones histórico-sociales, entender por ejemplo las implicaciones (positivas y negativas) de la tecnología en los procesos educativos. En este sentido, si bien es cierto que las condiciones objetivas para el uso de la tecnología en su mayoría ya se encuentran dadas, todavía es necesario trabajar en las condiciones subjetivas del uso de la misma, para ello la educación, entre otras cosas debe incrementar mecanismos que permitan comprender diversos aspectos vinculados a los sujetos inmersos en el proceso, de manera especial es preciso considerar al sujeto que enseña y al sujeto que aprende.

En todo proceso educativo, se deberá tener presente caracteres cognitivos, procedimentales, fisiológicos e incluso actitudinales, emocionales de los sujetos, aspectos indispensables para responder a las nuevas exigencias sociales y que permitirán cumplir con los fines que persigue la educación. Esto significa que la educación en un mundo tecnológico y con ayuda de la tecnología, entre otros aspectos deberá considerar:

...los caracteres cognoscitivos que involucran la manera cómo los estudiantes estructuran los conocimientos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación, buscan mecanismos para procesar la información, estrategias de clasificación, evaluación, comunicación, socialización, difusión de la información, ... Los caracteres emotivos-afectivos que se relacionan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje.... los caracteres orgánico-fisiológicos que se encuentran vinculados con aspectos biológicos y fisiológicos del sujeto (Aguilar-Gordón, 2016).

Además de lo señalado, para enseñar y aprender con auxilio de la tecnología, es necesario tener presente que, así como *“el docente determina el uso de medios, recursos, técnicas y metodologías para promover aprendizajes de acuerdo al contexto, individualidad, personalidad y estilo de aprendizaje de sus estudiantes, también es el estudiante quien selecciona, decide los métodos, las técnicas y los procedimientos que favorecen su aprendizaje”* (Aguilar-Gordón, 2016). Estos son aspectos fundamentales para poder responder a la era digital y tecnológica de la actualidad.

Un desafío imprescindible para el docente en la sociedad tecnológica es implementar estrategias didácticas que favorezcan la resolución de problemas, la selección, organización, procesamiento, transferencia y la valoración de la información por parte de sus estudiantes. Todas estas acciones deberán encontrarse direccionados desde una perspectiva de carácter axiológico-contextual. En el artículo *Implicaciones del conocimiento de los estilos de aprendizaje en el ejercicio profesional del docente universitario* (2016) se sugiere que, para efectivizar las estrategias enunciadas, el docente debe considerar lo siguiente:

- El **contexto** de los sujetos para preparar el ambiente del aprendizaje.
- La **información** para informar acerca de los objetivos o resultados de aprendizaje, contenidos, metodología, actividades, recursos y criterios de evaluación que serán utilizados en el tratamiento de la temática.
- La **investigación** para orientar y plantear dudas que inviten a nuevas búsquedas y cuestionamientos.
- La **organización** de recursos, instrumentos, medios y materiales a ser empleados para lograr los aprendizajes propuestos.
- La **comunicación** para permitir un acercamiento más próximo entre los involucrados en el proceso de aprendizaje (Aguilar-Gordón, 2016).

Las mencionadas estrategias conciernen de modo directo al docente por cuanto a decir de Aguilar-Gordón (2016), es él quien *“diagnostica necesidades de los estudiantes, identifica... personalidades, estilos de aprendizaje, estructura y organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje..., estimula conocimientos previos y los conecta con nuevas experiencias de aprendizaje; es mediador, ... motiva, orienta, cuestiona y guía a sus estudiantes”* (p. 176). La docente propicia aprendizajes diferentes, desarrolladores, creativos, colaborativos y metacognitivos.

CONCLUSIONES

El hombre desde sus inicios ha creado varios instrumentos para su subsistencia, estos se han ido perfeccionando

a tal punto de crear sistemas complejos, que han terminado reemplazando la misma participación humana, por ello, la urgencia de una nueva disciplina que lleve a la autocrítica de la acción y comportamiento del ser humano con la naturaleza y con los otros.

La filosofía de la tecnología, como subdisciplina de la filosofía, surge por la necesidad de comprender de mejor manera los fines, los propósitos, el sentido y el significado del uso de la tecnología, misma que es comprendida de manera negativa, pues desde algunos teóricos, docentes y estudiantes se tiene la falsa premisa de entender a la tecnología como un instrumento privativo de la libertad, impidiendo la capacidad de crear, innovar por sí mismos cuando en realidad debe ser comprendida en su justa medida como aquella que permite la resolución de problemas y la generación de conocimientos que permiten el desarrollo social.

La tarea de la filosofía de la tecnología, es proponer distintas estrategias que ayuden a comprender a los usuarios, las narrativas de poder que se utiliza a través de los medios de comunicación social, para ello es necesario aplicar distintos métodos filosóficos que de una manera u otra ayuden a comprender la incidencia de la tecnología en la existencia humana.

Es evidente que el crecimiento de la tecnología de la información y de la comunicación ha dado lugar a la conformación de un nuevo escenario digital en donde el internet se convierte en la puerta virtual de acceso al conocimiento, a la información y a la totalidad del mundo. A pesar de ello y de que la tecnología incide notoriamente en la educación, modifica las conductas de los seres humanos, transforma su ser y su estar en el mundo, la mera incorporación de una tecnología en los procesos educativos no es garantía de calidad educativa, hay mucho por hacer al respecto.

La sociedad red trae consigo una nueva estructura de pensamiento, nuevas formas de procesamiento de información, nuevas maneras de transmisión y de construcción del conocimiento que a la vez exige la generación y utilización de nuevas técnicas, herramientas, estrategias e instrumentos en todos los ámbitos del accionar humano.

En este nuevo contexto digital, la educación es la encargada de dinamizarla el uso de la tecnología y de todos sus derivados, a ella le corresponde proponer mecanismos para concientizar acerca del uso de los medios e instrumentos generados, a la educación le corresponde *“potenciar la capacidad comunicativa, promover sujetos con principios y valores, propiciar el desarrollo del espíritu crítico, analítico, reflexivo, constructivo, propositivo, generar seres autónomos, libre pensadores, emprendedores*

capaces de responder a las nuevas exigencias sociales” (Aguilar-Gordón, 2011, p.162)

La filosofía de la tecnología, el humanismo, los fundamentos de la pedagogía crítica, del conectivismo y del constructivismo histórico social deberán ser los que den sentido y significado al uso de la tecnología aplicada a la educación actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. (1994). *Historia de la Filosofía: Filosofía Antigua - Filosofía Patristica y Filosofía Escolastica* (Vol. I). Barcelona: Hora S.A.
- Aguilar-Gordón, F. (2016). Implicaciones del conocimiento de los estilos de aprendizaje en el ejercicio profesional del docente universitario. *Journal of Learning Styles*, 9(18). Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/298/221>
- Aguilar-Gordón, F. (2011). Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *SOPHIA: Colección de Filosofía de la Educación*, (11), 123 - 174. Recuperado de <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/11.2011.06>
- Aparici, R. (2010). *Conectados en el Ciberespacio*. Madrid: UNED.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires : Paidós.
- Aristoteles. (1993). *Aristoteles: Ética Nicomáquea - Etica Eudemía*. Madrid: Gredos.
- Battro, A., & Denham, P. (1997). *La educación digital: Una Nueva Era de Conocimiento*. Buenos Aires: EMECE.
- Capdet, D. (2011). *Conectivismo y Aprendizaje informal: Análisis desde el punto de vista de una sociedad en proceso de transformación*. Recuperado de http://discovery.uoc.edu/iii/encore/record/C_Rb1046630_Scapdet%2C%20dolors_Orightresult_U_X4:jsessionid=6DDF43CCE9B301A216757B30B5E2525A?lang=spi&suite=def
- Chomsky, N. (2012). El impacto de la Tecnología en la Educación. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=W9aalxJGy_Y
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y Técnica como “ideología”*. Madrid: Tecnos.
- Kapp, E. (1998). Líneas fundamentales de una Filosofía de la Técnica. Acerca de la Historia del surgimiento de la Cultura desde nuevos puntos de vista. *Teorema: Revista Internacional de la Filosofía, Tecnos*, 17(3). Recuperado de <https://www.oei.es/historico/salactsi/teorema07.htm>
- López Cerezo, J., & Luján, L. J. (1998). Filosofía de la Tecnología. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía: Tecnos. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura*, 17(3). Recuperado de <https://www.oei.es/historico/salactsi/teorema00.htm>
- Medina, M. (1995). Tecnología y Filosofía: mas allá de los prejuicios epistemológicos y humanistas. *ISEGORIA*, 12, 180 - 197. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/26032/1/93866.pdf>
- Mitcham, C. (1989). *¿Qué es la Filosofía de la Tecnología?* Barcelona: Antrophos.
- Muñoz, I. (2010). Hacer Historia en la Era Digital. *Pensamiento Crítico: Revista Digital de Historia*, (6), 1-37. Recuperado de http://www.pensamientocritico.cl/attachments/109_i-munoz-num-5.pdf
- Ortega y Gasset, J. (1965). *Meditación de la Técnica*. Recuperado de https://francescllorens.files.wordpress.com/2013/02/ortega_meditacion_tecnica.pdf
- Reale, G., & Antiseri, D. (2001). *Historia del pensamiento filosófico y científico: Antigüedad a Edad Media* (Vol. II). Barcelona: Herder.
- Rousseau, J. J. (1750). *Ensayo: Discurso sobre la Ciencia y las Artes*. Recuperado de <http://juango.es/files/discurso-sobre-las-ciencias-y-las-artes.pdf>
- Vásquez, E., & Sevillano, M. L. (2015). Dispositivos digitales móviles en Educación: El aprendizaje ubicuo. Madrid: Narcea.

16

LA CUESTIÓN AMBIENTAL EN LA CONTEMPORANEIDAD Y SU NEXO CON LA EDUCACIÓN

THE ENVIRONMENTAL QUESTION IN CONTEMPORARY TIMES AND ITS BOND TO EDUCATION

Francia Emérita Martínez Conde¹

E-mail: franciaconde@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5969-5578>

Luis Rafael Sánchez Arce²

E-mail: lsanchez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6547-9452>

¹ Institución Educativa Santo Tomás. Colombia.

² Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Martínez Conde, F. E., & Sánchez Arce, L. R. (2019). La cuestión ambiental en la contemporaneidad y su nexo con la educación. *Revista Conrado*, 15(70), 120-128. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La Educación Ambiental (EA) aborda los problemas ambientales a través del análisis de la interacción con diversas disciplinas: ciencias naturales, sociales y matemáticas, entre otras que integren conocimientos y saberes, en un proceso transversal que cruza la enseñanza y el aprendizaje educativo. Por lo tanto, la EA se puede intervenir a través de una estrategia pedagógica que promueva la cuestión ambiental local, regional y global. Esta premisa, entre otras, es la que motiva el tema de cómo el consumo responsable contribuye a disminuir la acumulación de residuos sólidos, uno de los problemas ambientales más agudos del mundo. Este tema es pertinente para confrontarlo desde un enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), con el fin de contribuir al debate y propiciar un cambio del modelo alimentario, al reducir el consumo de carnes y de productos refinados para recuperar la salud y sentar las bases de una alimentación sostenible, que evite la sobreexplotación y agotamiento de recursos tan esenciales como el agua que van a repercutir sobre la vida de las generaciones futuras. Por lo tanto, se requiere de modelos educativos que propicien la EA como estrategia pedagógica para formar ciudadanos capaces de mejorar su entorno. Además, de cómo debe organizarse la educación y el aporte desde el enfoque CTS en la construcción de una cultura ciudadana a partir de una estrategia enfocada en la formación de actores sociales.

Palabras clave:

Consumo Responsable, Educación Ambiental, estrategia pedagógica, CTS

ABSTRACT

The Environmental Education (EE) addresses environmental problems through the analysis of interaction with various disciplines: natural, social and mathematical sciences, among others that integrate knowledge in a cross-cutting process that crosses teaching and educational learning. Therefore, the EA can intervene through a pedagogical strategy that promotes local, regional and global environmental issues. This premise, among others, is that motivates the issue of how responsible consumption contributes to reduce the accumulation of solid waste, one of the most acute environmental problems in the world. This topic is relevant to confront it from a Science, Technology and Society (CTS) approach, in order to contribute to the debate and promote a change in the dietary model, by reducing the consumption of meats and refined products in order to recover health and lay the foundations of a sustainable diet that avoids the overexploitation and depletion of essential resources such as water that will affect the life of future generations. Therefore, educational models are required that foster EE as a pedagogical strategy to train citizens capable of improving their environment. In addition, of how education and the contribution from the CTS approach should be organized in the construction of a citizen culture based on a strategy focused on the formation of social actors.

Keywords:

Responsible Consumption, Environmental Education, pedagogical strategy, CTS.

INTRODUCCIÓN

La Política Nacional de Educación Ambiental para Colombia (2002), concibe el ambiente como un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos, los demás seres vivos y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven; aunque estos elementos sean de carácter natural o sean transformados o creados por el hombre. En este sentido, el concepto de ambiente abarca, nociones que relevan tanto las ciencias físicas y naturales como las ciencias humanas.

De modo, que el ambiente es afectado negativamente, por las actividades antrópicas y en algunos casos excepcionales, por procesos naturales. De allí, la imperante necesidad de unos procesos formativos que promuevan la construcción de conocimientos para la comprensión de las realidades del medio ambiente. Esta situación ha llevado a los teóricos y científicos a interactuar con los pedagogos en la búsqueda de una comunidad de conocimiento donde se complementan el conocimiento puramente ambiental y los procesos educativos, lo que da lugar a la génesis de la Educación Ambiental (EA). De tal forma, que ésta pueda posibilitar la interacción con diversas disciplinas, como las ciencias naturales, sociales y matemáticas, entre otras y así, se integren conocimientos y saberes, en un proceso transversal que cruza la enseñanza y el aprendizaje educativo.

Por lo tanto, la EA se constituye en una estrategia pedagógica necesaria, que enfrente la cuestión ambiental local, regional y global. Desde esta perspectiva se considera, el consumo responsable como una de las opciones a tomar para contribuir en la disminución del problema que la sociedad ha generado. Por tal razón, la pregunta problemática es ¿Cómo el consumo responsable hace parte de las múltiples propuestas para la búsqueda de solución al problema ambiental del mundo? Frente a ésta, se observa, que el modelo alimentario de los países desarrollados influye en el elevado consumo de bienes y servicios con consecuencias ambientales graves para los ecosistemas, incluyendo la salud humana. De allí, que sería necesario implantar con la estrategia, conciencia sobre el consumo responsable.

Este tema es pertinente para confrontarlo desde el enfoque CTS, con el fin de contribuir al debate y propiciar un cambio del modelo alimentario, al reducir el consumo de carnes y de productos refinados para recuperar la salud y sentar las bases de una alimentación sostenible, que evite la sobreexplotación y agotamiento de recursos tan esenciales como el agua, lo que repercutirá sobre la vida de las generaciones futuras. Esto requiere generar

propuestas formativas desde la Educación Ambiental (EA) que contribuyan con la formación de ciudadanos capaces de mejorar su entorno.

Este artículo se construyó con la descripción de cuál fue el punto de partida de la cuestión ambiental, a partir de revisar cuáles han sido los aportes de los científicos y estudiosos de los problemas ambientales y la creación de políticas que permitan pensar el problema desde lo global pero actuado desde lo local. Además, de cómo debe organizarse la educación y el aporte desde el enfoque CTS en la construcción de una cultura ciudadana a través de la Educación Ambiental enfocada en la formación de actores sociales.

La cuestión ambiental en la contemporaneidad y su nexos con la educación

1. *¿Cuál es el punto de partida?*

El surgimiento por el interés colectivo en relación a la cuestión ambiental se da a partir de la década de los sesenta e inicio de los setenta del siglo XX, cuando afloró una sentida preocupación en varios sectores de la población, por promover la creación de grupos ecologistas y ambientalistas que cuestionaban y divulgaban los problemas ambientales que se evidenciaban en esa época. En ese entonces, se referían a la desertificación, al deterioro de la calidad de los suelos, la degradación de los bosques, la pérdida de la biodiversidad, la degradación del medio ambiente marino y sus recursos, la eliminación de la capa de ozono, la acumulación de los contaminantes orgánicos persistentes y la degradación de las aguas superficiales y freáticas.

No obstante, hace cinco décadas atrás aún no se conocían los problemas globales que actualmente preocupan a la humanidad por sus consecuencias catastróficas, como: el cambio climático, la disminución de la capa de ozono, y la acumulación de contaminantes orgánicos persistentes (conocidos internacionalmente por su acrónimo inglés POPs). Hoy, estos problemas globales atentan contra las diferentes formas de vida en el planeta Tierra.

Como resultado de la preocupación por los problemas arriba mencionados, a finales de la década de los años sesenta, diferentes entes gubernamentales de Europa y Estados Unidos, como también algunos sectores de la sociedad, reconocieron la necesidad de establecer acuerdos entre los estados y las organizaciones no gubernamentales –ONGs- para establecer mecanismos a través de políticas que proporcionaran soluciones a estas problemáticas. Es así, que aparecen en el ámbito internacional movimientos como el Club de Roma (1968), quienes publican en 1972 el Informe “Los límites del

Crecimiento”, documento elaborado por un equipo de científicos y coordinado por Donella & Dennis Meadows del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT). Como principal conclusión, el informe advertía que dicho crecimiento llevaría a una crisis ambiental por el evidente deterioro de los recursos naturales renovables y no renovables, crisis que solamente podía controlarse mediante el alcance de un estado de equilibrio global, establecido a partir de un crecimiento cero de la producción y de la población (Umaña, 2016). Además, este informe alertaba en sus resultados sobre la gravedad del problema de la contaminación y del alcance de los daños, pues no se limitarían a unas determinadas regiones en particular, sino que tendrían importantes repercusiones en todo el planeta (Estenssoro Saavedra, 2007).

De acuerdo a este panorama, es común señalar a la revolución industrial como el origen de la crisis ambiental, sin embargo, el discernimiento y su conceptualización como problema social y político de carácter global, se socializa en una primera etapa que va desde la posguerra (1945) hasta el inicio de los años setenta. Esta etapa se caracterizó por un proceso que llevó progresivamente a tomar conciencia sobre los problemas ambientales que, hasta entonces, no había preocupado mayormente a la comunidad internacional. Por lo tanto, aparece la dimensión política del tema “protección del Medio Ambiente” a escala local, regional o global, y los factores que contribuyeron a la socialización de la idea de crisis ambiental en el espacio público mundial, entre los cuales, se resaltan: los avances en la consideración de la ecología como disciplina científica; los primeros escritos de divulgación por parte de los miembros de la comunidad científica que asumieron una actitud beligerante frente a problemas relacionados con la crisis ambiental; aparecen dinámicas que aumentan el interés de la opinión pública como es el impacto mediático de los primeros accidentes que generaron grandes desastres ecológicos; el surgimiento de movimientos sociales ecologistas y/o ambientalistas; y la participación de la Organización de Naciones Unidas.

La Organización de las Naciones Unidas (2015), logró aprobar el borrador de la agenda del desarrollo del mundo hasta 2030, con la firma de 193 países. Se definieron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que la comunidad internacional aprobó, finalmente, en el mes de septiembre del mismo año en la Cumbre de Nueva York como escenario ideal para el 2030. Las metas se resumen en tres principios básicos: terminar con la pobreza extrema, luchar contra la desigualdad y la injusticia y poner soluciones al cambio climático.

El problema ambiental es tan grave que convoca a la humanidad a resolverlo. De allí, la importancia del papel

de la ONU con la Agenda 2030, que se constituye en la brújula para orientar a los países del mundo, especialmente, los de América Latina y el Caribe, donde se observan situaciones apremiantes para la región, como es la reducción de la desigualdad en todas sus dimensiones, un crecimiento económico inclusivo con trabajo decente para todos, ciudades sostenibles y cambio climático, entre otros. Los Objetivos del Desarrollo Sostenible también son una herramienta de planificación para los países, tanto a nivel nacional como local. Gracias a su visión a largo plazo, se consideran como un apoyo para cada país en su senda hacia un desarrollo sostenido, inclusivo y en armonía con el medio ambiente, a través de políticas públicas e instrumentos de presupuesto, monitoreo y evaluación.

Por tanto, la Agenda 2030 es una guía “civilizatoria”, que pone la dignidad y la igualdad de las personas en el centro, además es esperanzadora porque siendo visionaria, requiere de la participación de todos los sectores de la sociedad y del Estado para su implementación”. De allí, la importancia de las diferentes áreas del conocimiento y de la pedagogía para llevar a cabo el proceso de socialización en los y las estudiantes de la básica secundaria sobre la necesidad de asumir la responsabilidad y el compromiso con el medio ambiente hacia un desarrollo sostenible.

La educación frente a la cuestión ambiental

- En el ámbito internacional

Los procesos educativos se han caracterizado por la fragmentación del conocimiento. El sistema educativo tiende a promover las disciplinas (matemáticas, geografía, historia, entre otras), con una tendencia reduccionista, aunque están presentes en el currículum institucional generalmente estas no dialogan entre sí, y poco responden a la formación integral que requieren los ciudadanos de hoy, inmersos en una crisis ambiental, que anuncia una catástrofe planetaria de no hacer cambios culturales y sociales, como se viene anunciando a través de informes ya nombrados en este documento y otros como: **Nuestro Futuro Común** (1987), nombre original del conocido Informe Brundtland, presentado por la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Podría decirse que, a partir de este informe, se formaliza el concepto de Desarrollo Sustentable (Sustainable Development); a los diez años de celebrada la Cumbre de Estocolmo, la ONU, en 1982, publica la llamada Declaración de Nairobi en la cual se promulga expresamente que los logros alcanzados habían sido insuficientes para responder a los objetivos planteados en Estocolmo y resaltaba la inminente

necesidad de intensificar los esfuerzos a nivel mundial, regional, nacional y local.

Los diversos aportes de eventos internacionales muestran un sentido compromiso por amplios sectores de la población, comprometidos con un cambio cultural y social. Lastimosamente, los modelos de desarrollo económico han impedido que se logren los objetivos propuestos en pro de una práctica cultural, social y económica menos agresiva con el ambiente y es en los sistemas educativos donde se advierte una esperanza para frenar el aprovechamiento desmedido de los recursos naturales, de tal manera que las estrategias de formación de la ciudadanía esté centrada en construir una cultura que garantice personas con capacidad de tomar decisiones acordes a minimizar la aguda situación ambiental y esta propuesta debe ser resuelta mediante la Educación Ambiental. Cabe anotar que la expresión Educación Ambiental, se considera, fue utilizada por primera vez en la Cumbre de Estocolmo, es decir, que hace aproximadamente cuarenta y cinco años se vienen dando debates y posturas políticas en relación a las propuestas y ejecuciones de acciones educativas enfocadas al conocimiento, comprensión, concienciación, concientización, conservación y preservación del medio ambiente tanto en el nivel mundial como regional y local.

El concepto de Educación Ambiental ha tenido diferentes matices, desde una fuerte tendencia naturalista, ha pasado por una concepción conservacionista, luego ecologista, ambientalista y actualmente, está dirigida esta concepción hacia el desarrollo sostenible. Lucie Sauvé (1999) afirma que *“el reto es encontrar las bases de una educación capaz de promover un desarrollo humano integral, para lo cual la Educación Ambiental ofrece una contribución esencial. La Educación Ambiental permanece como una dimensión fundamental e ineluctable de la educación contemporánea. No sólo es una moda, un lema o una etiqueta...la Educación Ambiental contemporánea se caracteriza por una problemática conceptual estrechamente asociada a los numerosos problemas planteados por su práctica”* (Sauvé, 1999, p.18)

En referencia a las tendencias de la Educación Ambiental, en Sato, Carvalho & Sauvé (2005), referenciado por Pérez (2006), han identificado quince corrientes de Educación Ambiental. Algunas han sido dominantes durante los años 1970 y 1980; otras corresponden a las que han surgido recientemente.

Entre las corrientes que tienen una larga tradición en Educación Ambiental, están las siguientes: la corriente naturalista, la corriente conservacionista/recursista, la corriente resolutive, la corriente sistémica, la corriente

científica, la corriente humanista, la corriente moral/ética. Entre las corrientes más recientes, se identifican: la corriente holística, la corriente bioregionalista, la corriente práxica, la corriente crítica, la corriente feminista, la corriente etnográfica, la corriente de la eco-educación y la corriente de la sostenibilidad/sustentabilidad. Cada una de las corrientes presenta un conjunto de características específicas que la distinguen de las otras, las corrientes no son, sin embargo, mutuamente excluyentes, algunas corrientes comparten características comunes.

- En el ámbito nacional

Se considera que los inicios de la Educación Ambiental en la República de Colombia se formalizan a partir de la expedición del Código Nacional de los Recursos Naturales y Renovables y de Protección del Medio Ambiente (Colombia. Ministerio del Ambiente, 1974). El mencionado documento estipula en su Título II, de la Parte III, las disposiciones relacionadas con la Educación Ambiental en el sector formal. Dichas disposiciones establecidas en este código y reglamentadas mediante el Decreto 1337 (Colombia. Ministerio de Educación, 1978), ubican el tema de la educación ecológica y la preservación ambiental en el sector educativo, haciendo que la Educación Ambiental sea débil, ya que la limita a simples cursos de ecología, la preservación ambiental y de recursos naturales y a jornadas ambientales en los planteles educativos Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia (2002).

Colombia es reconocida como uno de los países latinoamericanos que mayor avance ha tenido en el diseño de políticas públicas y desarrollos normativos sobre Educación Ambiental. Está presente en la Constitución Política de la República de Colombia (Colombia. Senado de la República, 1991), en el Artículo 79. Todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano. La ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo. Es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines. En el Artículo 80. El estado planificará el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales, para garantizar su desarrollo sostenible, su conservación, restauración o sustitución. Además, deberá prevenir y controlar los factores de deterioro ambiental, imponer las sanciones legales y exigir la reparación de los daños causados. Así mismo, cooperará con otras naciones en la protección de los ecosistemas situados en las zonas fronterizas.

Se muestra la base normativa para la implementación de las acciones que den lugar a evitar, mitigar o resarcir el deterioro ambiental y para contribuir al logro del cumplimiento

de estos propósitos de la Carta Magna colombiana, en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación, República de Colombia, 1994) en su artículo 5° establece como uno de los fines de la educación *“la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales”*. Además, se expide el Decreto 1743 del 3 de agosto de 1994, por el cual se instituye la obligatoriedad del Proyecto Escolar de Educación Ambiental (PRAE) en todos los niveles de la educación formal; se fijan criterios para la promoción de la Educación Ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente. Al siguiente año, se publican los lineamientos generales para una política nacional de Educación Ambiental (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1995), y la Política Nacional de Educación Ambiental (Colombia. Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Sobre la base de lo anterior y mediante el desarrollo y ejecución de las anteriores normatividades se ha alcanzado:

1. Una lectura general de la situación de la Educación Ambiental en el país.
2. Una sólida base conceptual construida a partir de los aportes de académicos europeos y latinoamericanos contemporáneos.
3. El planteamiento de algunas estrategias clave para lograr inter-institucionalidad y transversalidad en la coordinación y desarrollo de procesos de Educación Ambiental. Con éste se logró que algunas regiones del país formularan planes departamentales y municipales de Educación Ambiental; en el departamento del Valle del Cauca, la contextualización regional estuvo mediada por lecturas de contexto local-regional y nuevos elementos de planteamiento estratégico que concretaron nuevas políticas públicas de Educación Ambiental.

No obstante, se observa que, en la apropiación de las políticas públicas en el país, éstas no trascienden del diseño. En el caso de la Educación Ambiental, una década de trabajo en la formación de educadores en el contenido de la política nacional y las estrategias que propone, no ha logrado un desarrollo integral de sus estrategias y un acercamiento hacia la construcción de una cultura ambiental. Lo anterior, se concreta con la expedición de la Ley 1549 (Colombia. Gobierno Nacional, 2012), por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de Educación Ambiental y su incorporación efectiva al desarrollo territorial.

Colombia, también dispone de otro documento que contiene, los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias

Naturales y Ciencias Sociales los cuales están enmarcados en el Proyecto Ministerio de Educación Nacional - Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación) para la formulación de los estándares en competencias básicas. Este documento es fundamental para la comprensión de la Educación Ambiental en la educación formal.

- En el ámbito local

En cuanto, al municipio de Cali, se viene construyendo la Política Pública Municipal de Educación Ambiental, formulada a partir de un ejercicio pedagógico de construcción de pensamiento político y sentido de corresponsabilidad entre actores estratégicos para gestión ambiental y cultural del municipio. Este proceso formativo se realizó en el marco del proyecto *Planificación Local para el Desarrollo de la Educación Ambiental en Santiago de Cali, (2015)* según el Convenio 093 de 2015, suscrito entre la Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca – CVC y la Pontificia Universidad Javeriana Cali, con la participación directa del Departamento Administrativo de Gestión del Medio Ambiente – DAGMA.

Afortunadamente, para el logro de los propósitos de las Políticas de Educación Ambiental del orden nacional, departamental y municipal, a partir de año 2012, la Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali estableció un convenio con la Fundación Zoológica de Cali, para hacer un acompañamiento conceptual y logístico que ha dado como resultado un posicionamiento de la Educación Ambiental en el municipio y a la fecha, las 91 instituciones educativas del sector urbano, como las rurales tienen formulado su Proyecto Ambiental-PRAE.

No obstante, el interés del Ministerio del Ambiente y del sistema educativo colombiano por lograr los propósitos de las políticas de EA, y de las acciones que las instituciones educativas adelantan con los PRAE, se observa que falta mucho por hacer. Aún no hay conciencia del problema ambiental en los contextos inmediatos de las instituciones y de los espacios en los que se mueven la comunidad académica (docentes, estudiantes, administrativos y vecinos). Esto se evidencia en los problemas ambientales de las ciudades colombianas. Por ejemplo, hoy se muestra el caos en el que se encuentra una de las ciudades más prósperas del país, Medellín. Ésta ha contado con un desarrollo urbanístico considerable, pero olvidaron la relación con el medio ambiente y es considerada, según un reciente estudio del Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales (Colombia. Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales, 2016) entre el 2011 y el 2015, junto con Bogotá, las ciudades más contaminadas del país.

Señala el mencionado informe del Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales, que Medellín y Bogotá tienen mayor concentración de material particulado porque en estas dos ciudades se condensa un mayor número de partículas contaminantes, producto de la industria, el transporte e incendios, entre otros. En Bogotá específicamente, el suroccidente es la zona más contaminada por material particulado debido a las actividades industriales y de transporte de carga pesada.

En Medellín, la zona con mayor contaminación es el Área Metropolitana del Valle de Aburrá porque presenta las concentraciones más altas de material particulado $PM_{2,5}$ (diámetro aerodinámico menor o igual a 2,5 micrómetros), que tiene potenciales efectos negativos en la salud de grupos sensibles como mujeres embarazadas, niños y adultos mayores. Además, se considera que hay ciudades en Colombia que deberían tener un Sistema de Vigilancia de la Calidad del Aire y no lo tienen, aunque su población es mayor a 50.000 habitantes o presentan contaminación. Es el caso de Riohacha (Guajira), Soledad (Atlántico), Cartagena (Bolívar), Sincelejo (Sucre), Apartado (Antioquia), Barrancabermeja (Santander), Villavicencio (Meta), Buga, Palmira y Tuluá (Valle del Cauca) y Florencia (Caquetá).

Por tanto, el Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales recomienda implementar medidas de reducción de emisiones como la utilización de medios alternativos de transporte y advierte que el tema de la calidad del aire a pesar de ser un aspecto fundamental para la salud y el bienestar de los colombianos no ha recibido la atención requerida en todas las regiones del país.

La problemática de la calidad del aire, arriba descrita como muchas otras problemáticas ambientales, parte de que su solución debe tener en cuenta la formación de los ciudadanos desde las instituciones educativas, donde se formulan las siguientes preguntas, entre otras: ¿qué sociedad tenemos actualmente y cuál queremos construir? ¿Cómo comprender los problemas ambientales a través de procesos pedagógicos y situaciones didácticas generadoras de conocimiento significativo para la apropiación del ambiente? ¿Qué nuevas visiones de Ciencia, Tecnología y Sociedad deben ser tenidas en cuenta en los procesos educativos ambientales? ¿Qué influencia tiene el enfoque CTS frente a la formación integral de los y las estudiantes de la básica secundaria?

Enfoque CTS en la Educación Ambiental

Desde este enfoque, se parte de la etimología del término que convoca a esta reflexión: Consumo que proviene del idioma latín “*cosumere*” que significa gastar. El consumo

en términos económicos hace referencia a la acción de adquirir a través de la compra diversos tipos de productos o servicios que tienen diferente importancia en relación al modo de vida del consumidor. El consumo es un factor vinculado con la economía toda vez que genera un movimiento económico. Además, es considerado como un fenómeno social en la medida que influye significativamente en el diario vivir de las personas, hasta el punto de llegar a determinar sus estilos de vida.

El consumo es considerado como el motor del sistema capitalista; éste genera una cadena económica que finaliza con la adquisición de bienes y servicios. Es decir, el consumo implica que para esta acción las personas tienen que disponer de determinada cantidad de dinero o capital que se invierte en la obtención de un producto, un inmueble o un servicio. Este consumo da la posibilidad de aumentar el nivel de vida del comprador. Lo anterior, da lugar a que se estimule el consumo ya que ello implica mayor producción y por lo tanto se obtengan mayores ganancias para los fabricantes e inversionistas.

Así, se reactiva la economía y se genera la formación de nuevos patrones de vida que se afianzan al ser estimulados por la publicidad, la cual fomenta las comúnmente llamadas *necesidades creadas* hasta impulsar una parte de la población a convertirse en consumidores compulsivos, estimulados por la publicidad que ofrece mayor goce de la vida, a través de mensajes, como: para sentirse pleno es decir más feliz debe consumir de forma constante, los aparatos y servicios haciendo que el consumo sea interminable hasta convertirse en una obsesión por acrecentar o actualizar lo que se tiene. Es así, que el consumismo lejos de promover la tan anhelada felicidad para el consumidor compulsivo, lo que promueve es una sociedad consumista, que no siempre se siente satisfecha y si en cambio, en muchas situaciones favorece sentimientos negativos de envidia, tristeza o frustración a quienes no pueden adquirir esos productos o servicios o que no tienen la satisfacción anhelada por su adquisición.

Según Gil Hernández, Torres Estrada & López Torres (2013), *“el consumo puede convertirse así en reflejo de la cultura, en tanto que se consumen productos de acuerdo con los gustos e intereses que responden a unos asuntos culturales, y es por esta razón que cuando una marca planea llegar a nuevos mercados debe estudiar y adaptarse a la cultura. Además, cultural y socialmente, el consumo está cargado de simbolismo; por esto los individuos atribuyen a productos y marcas ciertos significados, que de alguna manera permiten la jerarquización social y la formación de grupos. De aquí que el consumo de determinados productos pueda incluir o excluir a los individuos de determinados grupos sociales. El consumo establece*

estructuras sociales jerarquizadas, que responden al tipo de producto que se consume, a la capacidad económica, la cultura, los gustos y los intereses”. (p.181)

En este contexto, y según el programa de acción global, un compromiso renovado por la educación para la sostenibilidad; existe un consenso creciente acerca de la necesidad y la posibilidad de dirigir los esfuerzos de la investigación e innovación hacia el logro de tecnologías eco-amigables y, en general, de desarrollos científicos y tecnológicos favorecedores de la transición a la Sostenibilidad. Esto incluye la búsqueda de nuevas fuentes de energía, limpias y renovables, al incremento de la eficacia en la obtención de alimentos, tratamiento de residuos, el diseño de un transporte de impacto reducido, entre otros. Este planteamiento exige superar la búsqueda de beneficios particulares a corto plazo, pero se debe tomar en consideración sus consecuencias ambientales y sociales, aspecto que no ha caracterizado, a menudo, el desarrollo tecnocientífico, así como la idea simplista de que las soluciones a los problemas con que se enfrenta hoy la humanidad dependen, sobre todo, de tecnologías más avanzadas, se ha olvidado que las opciones son a menudo fundamentalmente éticos.

En cuanto al consumo responsable, la Organización de Estados Iberoamericanos (2017), considera que el *“actual hiperconsumo de los países desarrollados responde a comportamientos depredadores, con la utilización por parte de muy pocas generaciones, en muy pocos países, de tantos recursos como los usados por el resto de la humanidad presente y pasada a lo largo de toda la historia y prehistoria... y eso no puede continuar. Hay que poner fin a la presión, guiada por la búsqueda de beneficios particulares a corto plazo, para estimular el consumo: una publicidad agresiva se dedica a crear necesidades o a estimular modas efímeras, reduciendo la durabilidad de los productos y promocionando productos de alto impacto ecológico por su elevado consumo energético o efectos contaminantes. Pero no se trata, claro está, de demonizar todo consumo sin matizaciones. Como señaló la Premio Nobel sudafricana Nadine Gordimer: “El consumo es necesario para el desarrollo humano cuando amplía la capacidad de la gente y mejora su vida, sin menoscabo de la vida de los demás”*. (p.23)

De modo, que hablar de consumo responsable es plantear el problema del hiperconsumo de las sociedades *desarrolladas* y de los grupos poderosos de cualquier sociedad, que sigue creciendo como si las capacidades de la Tierra fueran infinitas. Baste señalar que los 20 países más ricos del mundo han consumido en este siglo más naturaleza, es decir, más materia prima y recursos

energéticos no renovables, que toda la humanidad a lo largo de su historia y prehistoria (Vilches & Gil, 2003).

En la Cumbre de la Tierra II, Johannesburgo 2002, se concluyó que: el 15% de la población mundial que vive en los países de altos ingresos es responsable del 56% del consumo total del mundo, mientras que el 40% más pobre, en los países de bajos ingresos, es responsable solamente del 11% del consumo”. Y mientras el consumo del Norte sigue creciendo, “el consumo del hogar africano medio –se añade en el mismo informe- es un 20% inferior al de hace 25 años.

Si se evalúa todo lo que un día usan los ciudadanos de países desarrollados en sus casas (iluminación, cocción de alimentos, calefacción, agua, electrodomésticos, muebles, ropa, etc.) y los recursos utilizados en transporte, salud, protección, ocio, el resultado muestra cantidades ingentes. En estos países, con una cuarta parte de la población mundial, se consume entre el 50 y el 90% de los recursos de la Tierra y se generan las dos terceras partes de las emisiones de dióxido de carbono. Sus fábricas, vehículos, sistemas de calefacción, originan la mayoría de desperdicios tóxicos del mundo, las tres cuartas partes de los óxidos que causan la lluvia ácida; sus centrales nucleares más del 95% de los residuos radiactivos del mundo. Un habitante de estos países consume, por término medio, tres veces más cantidad de agua, diez veces más de energía, que uno de un país pobre.

Se trata de un consumo de recursos materiales y energéticos muy superior al aparente o visible, que constituye apenas la punta del iceberg, según muestran los estudios de la *mochila ecológica*, que indica la cantidad de materiales que se suman durante todo el ciclo de vida del producto. Así, por ejemplo, una bandeja de cobre de 1.5 kg tiene una mochila ecológica superior a la media tonelada. Y este elevado consumo se traduce en consecuencias gravísimas para el medio ambiente de todos, incluido el de los países más pobres, que apenas consumen, contribuyendo a crear una situación de auténtica emergencia planetaria.

El modelo alimentario generalizado en los países desarrollados (Bovet, Rekacewicz, Sinaï & Vidal, 2008) tiene una incidencia en el elevado consumo con consecuencias ambientales graves, caracterizado, entre otros, por:

1. Una agricultura intensiva que utiliza grandes cantidades de abonos y pesticidas y recurre al transporte por avión de productos fuera de estación, con la consiguiente contaminación y degradación del suelo cultivable; la inversión de la relación vegetal/animal en las fuentes de proteínas, con fuerte caída del consumo de cereales y leguminosas y correspondiente aumento del consumo de carnes, productos lácteos, grasas

y azúcares. Se trata de una opción de muy baja eficiencia porque, como ha señalado Rifkin (2014), hay que producir 900 kilos de comida para obtener 1 kilo de carne, a lo que hay que añadir que se necesitan unos 16000 litros de agua. En definitiva, el consumo de energía es muy elevado, de modo, que la industria de la carne es responsable de más emisiones del CO₂, lo que contribuye a incrementar el efecto invernadero que la totalidad del transporte.

2. La refinación de numerosos productos (azúcares, aceites...), con la consiguiente pérdida de componentes esenciales como vitaminas, fibras, minerales, con graves consecuencias para la salud.
3. Un gravísimo desperdicio de alimentos que co-existe con hambrunas crónicas: según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), la basura es el destino de, por ejemplo, un tercio de los alimentos que se producen en Europa y en Estados Unidos, cerca del 50% de todos los alimentos producidos se pierden anualmente antes de ser consumidos. Se tiran productos con pequeños defectos de apariencia, se descartan miles de peces comestibles, volviendo a arrojarlos al mar, en muchos hogares se prepara un exceso de comida que va a parar a la basura, etc. (Nierenberg, 2013). Y no es un problema exclusivo de los países desarrollados: en algunas partes de India, por ejemplo, la falta de espacios adecuados para almacenar alimentos provoca enormes desperdicios. De hecho, alrededor de un tercio de los alimentos que se producen en todo el mundo no llegan a ser aprovechados. La FAO ha creado el programa Save Food para combatir este grave problema.
4. Serios problemas de salud (obesidad, enfermedades cardiovasculares, etc.).
5. Será necesario, pues, proceder a un cambio radical del modelo alimentario, reduciendo el consumo de carnes y de productos refinados para recuperar la salud y sentar las bases de una alimentación sostenible, que evite la sobreexplotación y agotamiento de recursos tan esenciales como el agua que van a repercutir sobre la vida de las generaciones futuras. Las aguas subterráneas, cuya renovación puede necesitar miles de años, están siendo literalmente tomadas por asalto y esta sobreexplotación se traduce en un descenso acelerado de la capa freática, lo que provoca filtraciones del agua del mar y hundimientos del terreno (Bovet, et al., 2008).

CONCLUSIONES

Hoy, los problemas globales que preocupan a la humanidad por sus consecuencias catastróficas, como: el cambio climático, la disminución de la capa de ozono, y la acumulación de contaminantes orgánicos persistentes

(conocidos internacionalmente por su acrónimo inglés POPs) atentan contra las diferentes formas de vida en el planeta Tierra. La Agenda 2030 es una guía "civilizatoria, que pone la dignidad y la igualdad de las personas en el centro. Al ser ambiciosa y visionaria, requiere de la participación de todos los sectores de la sociedad y del Estado para su implementación". De allí, la importancia del área de ciencias y de la pedagogía para llevar a cabo el proceso de socialización en estudiantes y docentes sobre la necesidad de asumir la responsabilidad y el compromiso con el medio ambiente hacia un desarrollo sostenible.

En los procesos educativos, la Educación Ambiental se constituye en la estrategia pedagógica que debe promover: conocimiento, comprensión, concienciación, concientización, conservación y preservación del medio ambiente en el nivel mundial, regional y local. Se debe buscar un desarrollo integral de sus estrategias y un acercamiento hacia la construcción de una cultura ambiental y su incorporación efectiva al desarrollo territorial, para fortalecer la institucionalización de la política nacional de Educación Ambiental.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bovet, P., Rekacewicz, P, Sinaï, A., & Vidal, A. (2008). *Atlas Medioambiental de Le Monde Diplomatique*, París: Cybermonde.
- Colombia. Gobierno Nacional. (2012). Ley 1549. Bogotá: Gobierno Nacional.
- Colombia. Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales. (2016). Informe del Estado de la Calidad del Aire en Colombia 2011-2015 Bogotá: IDEAM.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1978). Decreto 1337. Bogotá: MEN.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1995). Decreto 1743. Bogotá: MEN.
- Colombia. Ministerio del Ambiente. (1974). Decreto 2811. Bogotá: Presidencia de la República.
- Colombia. Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional. (2002). Política Nacional de Educación Ambiental. Recuperado de http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politi-ca_educacion_amb.pdf
- Colombia. Senado de la República. (1991). Constitución Política de la República de Colombia. Bogotá: Senado de la República.

- Estenssoro Saavedra, J. F. (2007). Antecedentes para una historia del debate político en torno al medio ambiente: la primera socialización de la idea de crisis ambiental (1945-1972). *Universum (Talca)*, 22(2), 88-107. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762007000200007
- Gil Hernández, C. Y., Torres Estrada, I. C., & López Torres, Z. A. (2013). Dimensión integral e interdisciplinaria del concepto de comportamiento del consumidor. *Anagramas. Rumbos y sentidos de la comunicación*, 11(22), 179-200. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v11n22/v11n22a11.pdf>
- Nierenberg, D. (2013). Agricultura: cultivando alimentos y soluciones. En, Worldwatch Institute, *The State of the World 2013: Is Sustainability Still Possible?* New York: W.W. Norton.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2017). Consumo responsable. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/decada/accion.php?accion=9>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Agenda 2030: *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. New York: ONU.
- Rifkin, J. (2014). *La sociedad de coste marginal cero*. Barcelona: Paidós.
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: En busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos*, 1(2), 7-27. Recuperado de http://www.ecominga.ugam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LLECTURE_1/5/2.Sauve.pdf
- Umaña, W. P. (2016). El Desarrollo Sustentable como ficción. Una crítica conceptual desde la perspectiva de la Historia. *Perspectivas*, (12), 21-37. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/8402>
- Vilches, A., Gil, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible: Diálogos de Supervivencia*. (Vol. 4). Barcelona: Ediciones AKAL.

17

TRABAJO COLABORATIVO Y RENDIMIENTO LABORAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAÑETE

COLLABORATIVE WORK AND WORK PERFORMANCE AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF CAÑETE

Dulio Oseda Gago¹

E-mail: dosed@undc.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3136-6094>

Nancy Aida Carruitero Ávila²

E-mail: nancyaida29@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5138-6519>

Yrene Cecilia Uribe Hernández¹

E-mail: yuribe@undc.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5893-9262>

¹Universidad Nacional de Cañete. Perú.

²Universidad César Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Oseda Gago, D., Carruitero Ávila, N. A., & Uribe Hernández, Y. (2019). Trabajo colaborativo y rendimiento laboral en la Universidad Nacional de Cañete. *Revista Conrado*, 15(70), 129-135. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre el trabajo colaborativo y el rendimiento laboral en el personal que labora en la Universidad Nacional de Cañete. Para tal fin, se ha realizado una investigación de tipo aplicada, nivel correlacional, y diseño correlacional transversal. Se ha empleado la técnica de la encuesta y como instrumentos los cuestionarios para determinar los niveles de relación entre dichas variables de estudio. La muestra de estudio estuvo conformada por 130 trabajadores entre docentes y administrativos de la Universidad Nacional de Cañete. Estadísticamente el nivel de trabajo colaborativo en la universidad es bueno (60%), y el rendimiento laboral fue favorable (80%). Como resultado de esta investigación se ha encontrado que existe una relación directa débil ($\rho=0,899$ y $p\text{-valor}: 0,000<0,010$) entre el trabajo colaborativo y el rendimiento laboral en el personal que labora en la Universidad Nacional de Cañete.

Palabras clave:

Trabajo colaborativo, rendimiento laboral, factores sociales, factores psicológicos, factores institucionales.

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the relationship between collaborative work and work performance in personnel working at the National University of Cañete. For this purpose, an investigation of applied type, correlational level, and transversal correlational design has been carried out. The survey technique has been used and as instruments, the questionnaires to determine the levels of relationship among the study variables. The study sample consisted of 130 workers among teachers and administrators of the National University of Cañete. Statistically, the level of collaborative work in the university is good (60%), and the work performance was favorable (80%). As a result of this research, it has been found that there is a weak direct relationship ($\rho = 0.899$ and $p\text{-value}: 0.000 < 0.010$) between collaborative work and work performance in personnel working at the National University of Cañete.

Keywords:

Collaborative work, work performance, social factors, psychological factors, institutional factors.

INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, el trabajo colaborativo supone poner en común conocimientos, materiales e ideas con la finalidad de compartirlos, normalmente de forma desinteresada para construir un conocimiento común que se pueda utilizar globalmente. También se define como aquellos procesos intencionales de un grupo para alcanzar objetivos específicos, más que herramientas de dar soporte y facilitar este tipo de aportes. Un ejemplo de esto son las llamadas tecnologías de la información y la comunicación. Este concepto surge a partir de las posibilidades que ofrece Internet para participar en proyectos masivos, lo que se ha convertido en un modo común de trabajo libre.

El trabajo colaborativo es también llamado *producción entre pares* (peer production) o *colaboración de masas* (mass collaboration en inglés). El término fue acuñado por Benkler (2014). Está basado en los principios filosóficos del bien común y del altruismo y en unos cuantos principios operativos, con enfoque por resultados, que guían al proyecto, y que comparten quienes toman parte en él, generalmente voluntarios, que son expertos o al menos conocedores de la información que ponen de manera abierta, es decir a disposición de quien la quiera. Benkler (2014), describe al trabajo colaborativo como el sistema de producción, distribución y consumo de bienes de información que se caracteriza por acciones individuales descentralizadas, ejecutadas a través de medios ampliamente distribuidos y ajenos al mercado.

A nivel nacional, la base del trabajo colaborativo es la de compartir el conocimiento. Es un trabajo masivo, en el sentido de los medios de comunicación de masas, como la prensa, la radio y la televisión, que son vistos simultáneamente por muchas personas ubicadas en distintos sitios y sin contacto entre sí, pero unidos por ese medio de comunicación. Por eso, (Mc Luhan, 2018) llamó medios de comunicación masiva a todos los que “unen” momentáneamente a los usuarios de esos medios, que consideró forman una masa sin cohesión, que interactúan con el medio de comunicación, pero no entre sí, ni forman grupos, ni dependen de la retroalimentación.

Ese trabajo colaborativo de masas se lleva a cabo gracias a la existencia de un sistema socio-técnico que permite a miles de personas cooperar eficazmente para crear un resultado que es de todos, que no reconoce a un autor exclusivo y que puede usarse, independientemente de que se haya o no colaborado en su creación. Estos esfuerzos colectivos se llevan a cabo sin obligaciones formales entre los trabajadores, ni entre estos y el proyecto. La producción entre pares es un esfuerzo de

colaboración que admite una cantidad ilimitada de aportaciones y de cambios que se pueden hacer en ellas. En términos éticos, muchos individuos pueden encontrarse cooperando productivamente con extraños y conocidos en un alcance nunca antes visto.

En ocasiones, algunas instituciones, como las públicas, financian parte del trabajo colaborativo, sin que eso implique que lo reclamen como de su propiedad o que limiten el acceso a quien desee tenerlo. Esas instituciones suelen beneficiarse del desarrollo del proyecto vendiendo servicios o equipos relacionados con él.

En el ámbito, de la provincia de Cañete, los trabajadores de la Universidad Nacional de Cañete presentan características no muy marcadas del trabajo en equipo, del trabajo colaborativo en las actividades propias de su trabajo diario, la mayoría prefiere trabajar individualmente, y en casos excepcionales trabajan grupalmente, por lo que urge tomar medidas preventivas y/o correctivas, el cual cómo se puede visualizar repercutirá en su rendimiento laboral al interior de la Universidad Nacional de Cañete, el cual da origen a la presente investigación.

Haciendo una revisión de los antecedentes internacionales, se tiene a Jaen (2010), quien presentó su investigación: *Predicción del rendimiento laboral a partir de indicadores de motivación, personalidad y percepción de factores psicosociales*. Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad, resulta bastante evidente que el trabajo ocupa una parte fundamental de la vida de millones de personas en todo el planeta. La mayoría de nosotros pasamos más horas al cabo de la semana en nuestros respectivos lugares de trabajo que en nuestros hogares o fuera de ellos, disfrutando del tiempo libre con la familia o amigos, y se convierte en un factor primordial a la hora de analizar la estructura de la vida de los seres humanos en la edad adulta.

De acuerdo con López (2011), sustentó la investigación: *Aprendizaje Colaborativo para la Gestión de Conocimiento en Redes Educativas en la Web 2.0*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. El cambio de mentalidad de las organizaciones respecto al valor del conocimiento, ha evolucionado mucho en los últimos tiempos, de tal forma que podemos afirmar, que nos encontramos a las puertas de la Sociedad del Conocimiento como evolución cualitativa de la Sociedad de la Información. En esta nueva fase, no es suficiente con tener acceso o poseer información, es necesario, saber hacer un uso adecuado de esa información para la resolución de problemas o situaciones reales.

Asimismo, Ochoa (2018), realizó la investigación: *Trabajo colaborativo: Estrategia clave en la educación de hoy*.

México. Universidad del Valle. En la educación actual todavía una gran cantidad de profesores se sienten atraídos por el tipo de enseñanza tradicional basada en clases expositivas dirigidas a un alumno oyente-pasivo. Una clase muy centrada en el docente con muy poca participación e interacción entre los alumnos. Con pocas oportunidades para la reflexión y para el desarrollo de habilidades sociales y cooperativas. Surge entonces la necesidad de comprender por qué, si existen tantas evidencias teóricas y prácticas sobre los muchos beneficios del trabajo colaborativo, éste no se promueve ni en la escuela ni en el aula.

Veamos ahora las bases teóricas y científicas de las variables de estudios, según Mc Luhan (2018), el trabajo colaborativo es aquel en el cual un grupo de personas intervienen aportando sus ideas y conocimientos con el objetivo de lograr una meta común.

Se diferencia, sin embargo, del trabajo en equipo en que lo que se persigue en el trabajo colaborativo es la producción de conocimientos, y no tanto la optimización de resultados. Sus dinámicas de trabajo, además, se diferencian fundamentalmente en que en el trabajo colaborativo figuras como la del líder o coordinador surgen espontáneamente, y no están rígidamente definidas.

En este sentido, es una forma de trabajo más flexible que permite lograr resultados diferentes (no necesariamente mejores) que el trabajo en equipo.

El trabajo colaborativo para Benkler (2014), es una forma de organización de las tareas de un proyecto que, gracias al internet y las herramientas que las tecnologías de la información y la comunicación han puesto a nuestra disposición, ha tomado una nueva dimensión.

Se caracteriza porque en él un grupo de individuos, especialistas, expertos o simples conocedores, trabajan de manera conjunta, descentralizada y simultánea, para lograr un objetivo común.

Cada uno de los integrantes, en este sentido, aporta, coopera e interviene en aquellas áreas del proyecto que domina más. El objetivo principal del trabajo colaborativo es compartir conocimientos bajo una concepción altruista del saber. De hecho, en esta forma de trabajos no hay un autor exclusivo sino varios.

Un grupo de trabajo colaborativo es un conjunto de tres o más personas que interactúan de manera dinámica e interdependiente con respecto a una meta y unos objetivos, donde cada individuo adquiere algunas responsabilidades o funciones específicas.

En relación con la variable Rendimiento laboral, según Araujo & Guerra (2007), *“el rendimiento laboral como el*

nivel de ejecución alcanzado por el trabajador es el logro de las metas dentro de la organización en un tiempo determinado” (p. 67)

El rendimiento laboral es el producto del trabajo de un empleado o de un grupo de empleados. Las organizaciones suelen plantear para ese producto del trabajo unas expectativas mínimas de cantidad y calidad, que los empleados deben cumplir o superar. Para ello las organizaciones plantean incentivos con los que fomentar dicho rendimiento laboral.

El concepto del rendimiento laboral estima la manera en que se cumplen las tareas y funciones encomendadas. La evaluación del rendimiento en ocasiones, es insuficiente para considerar el mérito de un empleado. Cómo se gestiona la información, la actitud de colaboración que se adopta con los compañeros, el uso de la cortesía y amabilidad con los clientes, son difíciles de incorporar en una evaluación del rendimiento, pero se podrían evaluar con sistemas complementarios de evaluación del desempeño.

Para evaluar *“el rendimiento de un operario de una empresa bastaría con medir las piezas elaboradas, y el porcentaje de piezas defectuosas sobre el total de ese rendimiento. Para evaluar su desempeño se estimarían aspectos y comportamientos como su rapidez de trabajo, su habilidad, su ahorro de soldadura”* (Werther & Davis, 1993)

Los estándares de rendimiento permiten que las mediciones sean más objetivas. Guardan relación con los resultados que se desean para cada puesto. Los estándares de desempeño no se fijan tan fácilmente. Se desprenden del análisis de puestos, y de los comportamientos que se consideran adecuados en el desempeño de los mismos. Basándose en las funciones y responsabilidades asignadas al puesto, se puede establecer qué elementos son esenciales y deben ser valorados en el desempeño de dicho puesto. Se fijan así los estándares de desempeño que se tratan de evaluar después a través de las mediciones de los sistemas de evaluación.

Problema: ¿Qué relación existe entre el trabajo colaborativo y el rendimiento laboral en el personal que labora en la Universidad Nacional de Cañete?

Objetivo: Determinar la relación que existe entre trabajo colaborativo y el rendimiento laboral en el personal que labora en la Universidad Nacional de Cañete.

Hipótesis: Existe relación directa y significativa entre el trabajo colaborativo y el rendimiento laboral en el personal que labora en la Universidad Nacional de Cañete.

DESARROLLO

La investigación pertenece al enfoque cuantitativo, el tipo de investigación fue aplicada, de nivel correlacional, y diseño correlacional – transversal (Oseda, Chenet, Hurtado, Chávez, Patiño & Oseda, 2015).



Donde: M: Muestra

O₁: Observación de la variable 1: Trabajo colaborativo.

O₂: Observación de la variable 2: Rendimiento laboral.

r: Coeficiente de correlación.

Población: Estuvo conformado por 130 trabajadores entre docentes y administrativos de la Universidad Nacional de Cañete.

Muestra: Estuvo conformado por los mismos 130 trabajadores de la Universidad Nacional de Cañete.

Muestreo: Muestra censal.

La técnica utilizada para la investigación fue la encuesta, con su instrumento cuestionario sobre el trabajo colaborativo y el rendimiento laboral.

Para recoger la información de la muestra, se tuvo que solicitar el consentimiento informado de cada uno de los trabajadores de la Universidad Nacional de Cañete, la misma que se gestionó adecuada y oportunamente.

En la tabla 1 se muestra el consolidado de la variable “Trabajo colaborativo”, el cual se aplicó a la muestra de 130 trabajadores de la Universidad Nacional de Cañete.

Tabla 1. Variable 1: Trabajo colaborativo.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy deficiente	0	0
Deficiente	0	0
Bueno	78	60
Muy bueno	52	40
Total	130	100

Según la tabla 1 se puede apreciar que los niveles de la variable Trabajo colaborativo de los 130 trabajadores entre docentes y administrativos de la Universidad Nacional de Cañete, el 60% perciben que el trabajo colaborativo es bueno; luego el 40% perciben que el trabajo colaborativo es muy bueno; en las demás categorías no se tuvo ninguna respuesta. En síntesis el trabajo colaborativo es bueno y favorable para la buena gestión de la universidad.

Tabla 2. Variable 2: Rendimiento laboral.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy desfavorable	0	0
Desfavorable	0	0
Favorable	104	80
Muy favorable	26	20
Total	130	100

Según la tabla 2 se puede apreciar que los niveles de la variable Rendimiento laboral, de los 130 trabajadores encuestados, el 80% perciben muy favorable rendimiento laboral en la organización; luego el 20% perciben un muy favorable; en las demás opciones no se tuvo ninguna respuesta. De igual manera se percibe que el rendimiento laboral en la percepción de los mismos trabajadores es favorable, el cual repercute en la eficiencia y eficacia de cada uno de los trabajadores de la universidad.

Tabla 3. Dimensión 1: Actitudinal.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy desfavorable	0	0
Desfavorable	0	0
Favorable	102	78
Muy favorable	28	22
Total	130	100

Según la tabla 3 se puede apreciar que los niveles de la Dimensión Actitudinal de los 130 trabajadores nombrados encuestados, el 78% lo percibe como favorable la organización; luego el 22% lo perciben como muy favorable; luego en las demás opciones no se tuvo ninguna respuesta. Sin embargo, la tendencia sigue siendo favorable.

Tabla 4. Dimensión 2: Operativo.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy desfavorable	0	0
Desfavorable	8	6
Favorable	108	83
Muy favorable	14	11
Total	130	100

Según la tabla 4 se puede apreciar que los niveles de la Dimensión Operativo, de los 130 trabajadores nombrados encuestados, el 83% lo perciben como favorable; luego el 11% lo perciben como muy favorable; luego el 6% lo perciben como desfavorable. En esta dimensión se percibe un contundente 83% el cual es positivo para la universidad.

Contrastación de hipótesis

Tabla 5. Correlación Hipótesis General.

			El trabajo colaborativo	El rendimiento laboral
Spearman's rho	El trabajo colaborativo	Correlation Coefficient	1.000	.899(**)
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	130	130
	El rendimiento laboral	Correlation Coefficient	.899(**)	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	130	130

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ahora bien, teniendo como referencia a Hernandez, Fernández & Baptista (2010), se tiene la siguiente equivalencia (p.453):

Correlación negativa perfecta: -1
Correlación negativa muy fuerte: -0,90 a -0,99
Correlación negativa fuerte: -0,75 a -0,89
Correlación negativa media: -0,50 a -0,74
Correlación negativa débil: -0,25 a -0,49
Correlación negativa muy débil: -0,10 a -0,24
No existe correlación alguna: -0,09 a +0,09
Correlación positiva muy débil: +0,10 a +0,24
Correlación positiva débil: +0,25 a +0,49
Correlación positiva media: +0,50 a +0,74
Correlación positiva fuerte: +0,75 a +0,89
Correlación positiva muy fuerte: +0,90 a +0,99
Correlación positiva perfecta: +1

Y puesto que la "rho" de Spearman es 0,899, éste es considerado como correlación positiva débil. Ahora veamos la contrastación de hipótesis general.

Planteamiento de hipótesis

Hipótesis nula: H_0 : No existe una relación directa y significativa entre el trabajo colaborativo y el rendimiento laboral en los trabajadores de la Universidad Nacional de Cañete.

Hipótesis alterna: H_1 : Existe una relación directa y significativa entre el trabajo colaborativo y el rendimiento laboral en los trabajadores de la Universidad Nacional de Cañete.

Decisión estadística: Puesto que (rho=0,899 y p-valor: 0,000<0,010) en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1).

Conclusión estadística: Se concluye que existe relación directa fuerte y altamente significativo entre el trabajo

colaborativo y el rendimiento laboral en los trabajadores de la Universidad Nacional de Cañete.

Tabla 6. Correlación hipótesis específica 01.

			El trabajo colaborativo	Rendimiento laboral actitudinal
Spearman's rho	El trabajo colaborativo	Correlation Coefficient	1.000	.802(**)
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	130	130
	Rendimiento laboral actitudinal	Correlation Coefficient	.802(**)	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	130	130

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Puesto que (rho=0,302 y p-valor: 0,000<0,010), en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula específica 1 (H_0) y se acepta la hipótesis alterna específica 1 (H_1); se concluye que existe relación directa fuerte y altamente significativo entre el trabajo colaborativo y el rendimiento laboral actitudinal en los trabajadores de la Universidad Nacional de Cañete.

Tabla 7. Correlación hipótesis específica 02.

			El trabajo colaborativo	Rendimiento laboral operativo
Spearman's rho	El trabajo colaborativo	Correlation Coefficient	1.000	.942(**)
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	130	130
	Rendimiento laboral operativo	Correlation Coefficient	.942(**)	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	130	130

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Puesto que (rho=0,942 y p-valor: 0,000<0,010), en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula específica 2 (H_0) y se acepta la hipótesis alterna específica 2 (H_1); se concluye que existe relación directa muy fuerte y altamente significativo entre el trabajo colaborativo y el rendimiento laboral operativo en los trabajadores de la Universidad Nacional de Cañete.

De las tablas visualizadas de la hipótesis de investigación (Tabla 5, 6 y 7) se deduce que el rendimiento laboral tiene una relación directa y significativa con el

trabajo colaborativo y viceversa, para ello realizando la Correlación de las variables de estudio, se rechaza la Hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyendo que si existe una relación directa entre el trabajo colaborativo y el rendimiento laboral en los trabajadores de la Universidad Nacional de Cañete.

Los resultados se ven reforzados con los aportes de Ríos (2004), *"el trabajo colaborativo en las decisiones organizativas"*; cuando concluye que el rol del consejo directivo tiene la función de coordinar, facilitar y guiar el cumplimiento de los acuerdos establecidos en las políticas y el comportamiento de los valores en los hitos de convivencia del equipo.

Asimismo, considera que los líderes que adopten una estrategia para mejorar conscientemente el clima cultural interno tienen que buscar maneras de realzar las fuerzas positivas propias de los participantes.

También se tiene los aportes de Flores (2004), en su investigación: La educación (basada en el desarrollo de la responsabilidad, trabajo colaborativo y control del ego) y su relación con el liderazgo transformacional en la FCAG-UNJBG; los niveles de competencia y de responsabilidad exigidos a través de la actividad académica, favorecen al desarrollo del liderazgo transformacional, la orientación y el desarrollo de un adecuado control del ego estudiantil contribuye a fomentar el comportamiento del liderazgo transformacional en el desarrollo de la profesión y la educación por competencias y el desarrollo de valores favorece al estudiante universitario en el desarrollo del pensamiento estratégico, base del liderazgo transformacional.

Algo similar sucede en los trabajadores nombrados en la Universidad Nacional de Cañete, ya que como se ha podido apreciar, el nivel de trabajo colaborativo es muy bueno y la responsabilidad también es favorable, por tratarse de una entidad pública del perfil conocido.

También se tiene los aportes de De la Peña (2014), en su investigación: Valores laborales y trabajo colaborativo donde también se aceptó la hipótesis de investigación la cual plantea que, si existe una correlación entre los valores laborales y trabajo colaborativo, debido que van enlazados para formar un mejor desarrollo administrativo y lograr el compromiso de los objetivos de los trabajadores y motivar la integración lo cual hace una mejor productividad para la organización.

Asimismo, los trabajadores de la universidad si conocen los valores laborales para trabajar en equipo, existen algunas dificultades como; diferencia de clases sociales, salarios y nivel académico, no se lleva a la práctica de acuerdo con lo que describen los teóricos del trabajo

colaborativo, lo que provoca la falta de colaboración y la deficiente atención a los usuarios.

Respecto a la hipótesis específica 01 existe relación directa y significativa entre el trabajo colaborativo y el rendimiento laboral actitudinal en los trabajadores de la Universidad Nacional de Cañete; donde se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyendo que si existe relación directa fuerte y significativa.

A los resultados obtenidos se suma los hallazgos hechos por Chávez (2014), cuando menciona que todos como individuos tenemos responsabilidades. Dentro de un equipo de trabajo cada cual debe ser responsable de las suyas. En el caso de que las cosas hayan salido mal en general, por culpa de todos, ha de ser el líder de ese equipo el que asuma el fracaso e intente ponerlo todo en orden de nuevo.

En este entender concluimos que el asumir retos de crecimiento con el trabajo colaborativo debe ser importante pues involucra el cumplir con las obligaciones establecidas en nuestro centro laboral.

Asimismo, Santos, Julimar & Sandro (2014), sostienen que los estudiantes más jóvenes, recién entrados en la universidad, sin experiencia laboral y que empiezan una actividad remunerada son el colectivo más expuesto a pobres resultados académicos. Si bien es cierto la universidad cuenta con muchos profesionales jóvenes, es menester que estos tengan experiencia para realizar un buen rendimiento laboral.

Al respecto, el Reglamento de Organización y Funciones del sector educación estipula en su art. 5 que se debe cumplir las funciones que en total son 17; bajo responsabilidad, y muchas de esas funciones son cumplidas en equipo; de ahí la importancia y trascendencia de la presente investigación.

De la hipótesis 02, existe relación directa y significativa entre el trabajo colaborativo y el rendimiento laboral operativo en los trabajadores de la Universidad Nacional de Cañete, realizando su correlación, donde se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyendo que si existe relación directa media y significativa.

A esto también corrobora Flores (2004), en uno de sus conclusiones indica que no basta sólo defender los intereses propios sean estos corporativos o personales, sino retribuirle a la sociedad confianza y apoyo a lo largo de nuestra trayectoria, considerando, en primer lugar, los impactos que generan nuestras acciones en el entorno social y ambiental; o sea es fundamental el actuar con asertividad.

Los valores éticos que poseemos nos producen preocupación por el mundo de hoy y del mañana, formando parte de la solución a los más graves problemas que la sociedad a la que pertenecemos. Por lo tanto, se pide a las organizaciones, a los diversos grupos interesados o afectados, responder por sus acciones y consecuencias en la comunidad.

En ese sentido, para Navarrete (2012), otro desafío de la universidad es brindar a los actores sociales alternativas para un desarrollo inteligente y solidario, dar paso a la gestión del conocimiento, pero también a la creatividad y la innovación de hombres y mujeres, los mismos que inciden directamente en su posterior rendimiento laboral.

CONCLUSIONES

Existe relación directa débil ($\rho=0,899$ y p-valor: $0,000<0,010$) entre el trabajo colaborativo y el rendimiento laboral en los trabajadores entre docentes y administrativos de la Universidad Nacional de Cañete. Es decir a un mejor trabajo colaborativo, existe también un mejor rendimiento laboral y viceversa.

Existe relación directa débil ($\rho=0,802$ y p-valor: $0,000<0,010$) entre el trabajo colaborativo y el rendimiento laboral actitudinal en los trabajadores de la Universidad Nacional de Cañete, es decir a un mejor trabajo colaborativo mejor será el rendimiento laboral actitudinal y viceversa en la universidad.

Existe relación directa media ($\rho=0,942$ y p-valor: $0,000<0,010$) entre el trabajo colaborativo y el rendimiento laboral operativo en los trabajadores de la Universidad Nacional de Cañete; es decir a un mejor trabajo colaborativo, mejor será el rendimiento laboral operativo y viceversa en la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, M. C., & Guerra, M. (2007). *Inteligencia emocional y rendimiento laboral en las instituciones de educación superior Públicas*. Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales, 6(2), 132-147. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3218188.pdf>.
- Benkler, P. (2014) *Trabajo cooperativo y en equipo en las entidades públicas*. México: Mc Graw Hill.
- Chávez, L. (2014). *Administración de Recursos Humanos*. Santa Fé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- De la Peña, P. (2014). Valores laborales y trabajo colaborativo en empresas públicas. Bogotá: Interamericana.
- Flores, O. (2004). La educación (basada en el desarrollo de la responsabilidad, trabajo colaborativo y control del ego) y su relación con el liderazgo transformacional en la FCAG-UNJBG. Tacna: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.
- González, C. (2015) *Evaluación del rendimiento laboral*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jaen, H. (2010) *Predicción del rendimiento laboral a partir de indicadores de motivación, personalidad y percepción de factores psicosociales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- López, J. C. (2011) *Aprendizaje Colaborativo para la Gestión de Conocimiento en Redes Educativas en la Web 2.0*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Mc Luhan, L. (2018) *Trabajo en equipo*. México: Universidad del Valle.
- Navarrete, E. (2012). Jóvenes universitarios mexicanos ante el trabajo. *Revista Latinoamericana de Población*, 6(10), 119-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3238/323828757006.pdf>
- Ochoa, F. (2018) *Trabajo colaborativo: Estrategia clave en la educación de hoy*. México: Universidad del Valle.
- Oseda, D., Chenet, M., Hurtado, D., Chávez, A., Patiño, A., & Oseda, M. (2015). *Metodología de la investigación*. Huancayo: Soluciones Gráficas S.A.
- Ríos, P. (2004). *El trabajo colaborativo en las decisiones organizativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos, R., Julimar, S., & Sandro, E. (2014). Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España. *Revista de Educación*, 365, 67-95. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/674691>
- Vivando, Y. (2010). *Análisis, diseño e implementación de una herramienta web de evaluación del desempeño por competencias - evaluación 360° Grados*. (Tesis para optar por el Título de Ingeniero Informático). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Werther, H., & Davis, J. (1993) *Modelos de medición de los factores psicosociales en las empresas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

18

PRESENTATION OF EFFECTIVE KNOWLEDGE MANAGEMENT MODEL WITH HUMAN RESOURCE EFFICIENCY APPROACH

PRESENTACIÓN DE UN MODELO EFECTIVO DE DIRECCIÓN DEL CONOCIMIENTO CON ENFOQUE DE EFICIENCIA DE RECURSOS HUMANOS

Javad Moghtader Kargaran¹

E-mail: reza_khodaie43@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3825-0983>

Reza Khodaei Mahmudi¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0257-5572>

¹ Islamic Azad University. Tabriz. Iran.

Suggested citation (APA, sixth edition)

Kargaran, J. M., & Mahmudi, R. K. (2019). Presentation of effective Knowledge Management model with human resource efficiency approach. *Revista Conrado*, 15(70), 136-140. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

ABSTRACT

The Knowledge Management strategy outlines the direction of movement towards the goals of the organization, whose main objective is the actual management of knowledge in the organization. Knowledge management should serve the strategic direction of the organization and its strategic interaction with the changing business environment. Knowledge and management alone and independently of the strategic goals of the organization would be meaningless and worthless. The purpose of this research is to provide an effective knowledge management model with a human resource productivity approach in Natiami organization. The current research is an applied target and the type of information gathering is descriptive-survey method. In order to collect information about the methodology of the library, we used the standard questionnaire. According to the research goal and the subject of the research, the investigated population includes military personnel. Face validity was used to determine the validity of the questionnaires. Also, to determine the reliability of the questionnaires, Cronbach's alpha coefficient was used and the coefficients indicated that the information gathering tool was necessary. Descriptive statistics and inferential statistics were used to analyze the data. SPSS software (kmo and Bartlett test) was used to analyze the data. Results showed that KMS were compared with the manpower productivity approach in the military organization, information technology, knowledge management process, organizational knowledge, organizational culture and knowledge workers, respectively.

Keywords:

Knowledge Management, Information Technology, Human Resource Efficiency.

RESUMEN

La Estrategia de Dirección del Conocimiento perfila el movimiento hacia las metas de la organización cuyo objetivo principal es la dirección real de conocimiento en la organización. La dirección de conocimiento debe servir a la dirección estratégica de la organización y su interacción estratégica con el ambiente comercial cambiante. El conocimiento y dirección solo e independientemente de las metas estratégicas de la organización sería sin sentido y sin valor. El propósito de esta investigación es proporcionarle un acercamiento de productividad de recurso humano a un modelo de dirección de conocimiento eficaz en la organización de Natiami. La investigación actual es un blanco aplicado y el tipo de recogida de información es el método de estudio descriptivo. Para coleccionar la información sobre la metodología de la biblioteca, usamos la encuesta. Según la meta de la investigación y el asunto de la investigación, la población investigada incluye personal militar. También, para determinar la fiabilidad de las encuestas, el coeficiente de alfa Cronbach fue usado y estos indicaron que la información que recoge la herramienta era necesaria. Se usaron estadísticas descriptivas y estadísticas ilativas para analizar los datos. El software de SPSS (el kmo y Bartlett) fueron usados para analizar los datos. Los resultados mostraron que se compararon los KM con el acercamiento de productividad de mano de obra en la organización militar, tecnología de información, proceso de dirección de conocimiento, conocimiento orgánico, cultura orgánica y conocimiento de los obreros, respectivamente.

Palabras clave:

Dirección de conocimiento, Tecnología de Información, Eficacia de Recursos Humanos.

INTRODUCTION

Today, knowledge is a valuable asset and a source of strategic capital within our organization. It is difficult and often impossible to provide services and products of high quality and economics without the use and management of this valuable resource. Knowledge management is based on the idea that the most valuable source of each organization is the knowledge of employees. It focuses on the high rates of change in today's organizations and the entire community. Knowledge management is based on the principle that today all work is knowledge-based, and all employees are considered to be knowledge workers. This means that their job depends more on their knowledge than their manual skills, in other words, creation, sharing. Putting knowledge into practice is one of the most important tasks of all individuals in organizations.

The common goal of organizations is to survive and achieve business excellence. To this end, organizations are seeking to gain competitive advantage. Today, given the rapid changes in the environment, such as the rapid technological change, the changing and diverse needs of customers, and the growing competitive edge of business, organizations must seek sustained competitive advantage. Therefore, in an economy that is only stable, instability, knowledge is used as a strategic resource to create sustainable competitive advantage (Chen & Hang, 2007)

In today's world economy, knowledge is not the same source of resources in other sources of production, such as labor, capital and land, but is the only meaningful source of the present day. Drucker (1992), is in fact, the only

source of knowledge in the organization. Drucker, 1992). In fact, knowledge is the only resource in an organization that is not only undermined by its value, but its value as well (Glaser, 1998). Knowledge-based age, in which knowledge, as the most important asset Organizations are considered to require a different management approach to organizational issues and employees. The change in the nature of the activities of organizations to knowledge work has increased the importance of the application of knowledge management in organizations.

Successful organizations, therefore, continuously measure and produce the amount of production, dissemination, exchange and application of knowledge among their employees through different methods, in order to be able to achieve the goals of achieving organizational goals.

Future organizations (Sivan, 2000) will be knowledgeable organizations, and generally include professionals who adjust their work paths and rules from the feed way received from colleagues, customers and their managers, and on this basis, the center of gravity of deployment The workforce will shift from simple and physical employees to knowledge workers that will resist the behavioral approaches that have taken the business space more than 100 years ago from military environments and create a transformation in organizational activity (Drucker, 1998).

DEVELOPMENT

In this research, we investigated the Lee & Kim (2001), model in order to provide a model for the military organization (Figure 1):

Data

Data consists of the first level of knowledge management and includes digits and numbers, charts, and other writings that do not make sense in itself. In fact, we can say that data, the field of objective and single facts about the facts are. They do not indicate relevance, irrelevance and importance, but they are important for organizations, especially large organizations. Data includes texts, events, interpreted images, and unreadable non-context-coded numeric codes, and therefore meaningless.

Information

Summary data is grouped, stored, refined and organized so that they can be meaningful. Information often refers to situations, conditions, processes and goals, which can enhance or change the process of individual or organizational perceptions. Data is converted into information that individuals want to use to understand them more.

Knowledge

Fluid knowledge is a mixture of experiences, values, existing information, and expert knowledge of the system that provides a framework for evaluating and using new experiences and information. Knowledge is created and used in the mind of Danes Hvar. Knowledge in the organization is embodied not only in the knowledge and resources of knowledge, but also in work procedures, organizational processes, practices and norms. In the most famous category, knowledge is divided into two parts, explicit and implicit knowledge. The tacit knowledge is knowledge acquired by individual internal processes and stored in itself.

Wisdom

The last step is to move from knowledge to wisdom and perfection. Wisdom is the same as the use of knowledge. If a person feels the effect of fatty foods in obesity, but without regard to it, he is not a wise person because he has knowledge of the knowledge that he has not used.

Types of knowledge

Obvious knowledge

Clear or obvious knowledge is knowledge that can easily be transmitted and can be handled by a series of tokens such as letters, numbers, etc. in the form of writing, sound, image, photo, software, database, and more. ... codified. Typically, explicit knowledge of organizations takes the form of rules, procedures, routines, and so on, on the basis of which each employee performs their duties.

Tacit knowledge

Implicit or implicit knowledge is a subjective and personal knowledge that cannot easily be expressed, transmitted, shared or formulated. Insight, insight, understanding and understanding of each person, tricks and tricks used by everyone in his or her tacit knowledge. The tacit knowledge is simply not code decided and is obtained through observation and imitation. To this end, there should be a suitable space for transferring this knowledge and establishing employee relationships, since tacit knowledge is often transmitted through language, body, and physical representation of skills.

The Necessity and Importance of KM in Military Organizations

1. Applying governance instead of ownership:

Critics say the excessive size of the government and the excessive increase in administrative bureaucracy have been hampering efficiency and responsiveness in the public sector. So that the shrinking of the government and the move from ownership to the rule of government are on the agenda of governments, sovereignty requires that governments focus on knowledge-based movements.

2. Globalization: With the spread of globalization, competition between organizations providing similar services has expanded, and the need to acquire knowledge and skills in applying new skills has become more important.

3. Private sector empowerment: The ability of the private sector to reuse business processes (BPR) and comprehensive quality management (TQM) has led to an increase in the gap between private sector organizations and government organizations.

4. Increasing the level of knowledge of citizens: Today, a high percentage of citizens are made up of people who have high-level skills and training and are regarded as a valuable source for organizations. Organizations should provide the necessary fields for identifying and accessing citizens' knowledge and use knowledge in decision making and problem solving.

5. The loss of experienced forces in government organizations: With the withdrawal of educated and professional forces from government organizations, practically a part of the knowledge that organizations have invested over the years will go out of the system, which requires designing. The appropriate models of knowledge management are to avoid the loss of these funds, which are considered as national capital.

Hasanzadeh (2009), examines the benefits of knowledge management in an organization at a level (individual and organizational). At the individual level, knowledge

management enables employees to enhance their skills and experience through collaboration with others, and share their knowledge and learning in order to achieve professional growth. At the organizational level, knowledge management has 4 major benefits to an organization: Promoting organizational performance through increased efficiency, productivity, quality and innovation.

Organizations that manage their knowledge achieve a high level of productivity. Organizations can make better decisions about their employees' knowledge, optimize processes, reduce repetitions, add new innovations, and ultimately enhance in-company integration and collaboration. In other words, in the public sector, knowledge management practices reduce the cost of doing things and enhance the service to the client.

Knowledge of people is a kind of property similar to traditional property. For this reason, financial assets of the organization increase.

Transfer and sharing of knowledge are increasingly recognized as a source of value-added, so organizations consider knowledge management as a competitive strategy and score.

Of course, achieving these benefits is not very easy, unlike their appearance (which looks easy). Strategies and plans for implementing Bioscience Knowledge Management are explained to everyone in advance to be successful in the operational phase.

Research Background

Research Done Abroad:

The information systems increase the company's performance from a knowledge management perspective. By developing a knowledge management perspective and organizational learning theories, they developed and tested an empirical model in which knowledge sharing interacted with the information systems and performance of the company. The results suggest that supporting the research model and confirming that information systems have a positive impact on corporate performance and knowledge sharing as a mediator on information systems.

The proposed theory assumes that knowledge management is a tool for project performance when it is affected by a new concept, the knowledge balance. Their research findings show that project managers who have achieved the balance of knowledge among people and the artifacts of the three project sectors - the IT team, the business change team, and the leadership team - can have a significant positive impact on value gains Business of the project. Results show that achieving higher levels of

knowledge does not have a significant negative impact on the achievement of program and budget goals. This is the first statistical study to demonstrate the effect of knowledge management and knowledge levels on achieving project management goals and business value in IT-enabled projects.

Research done inside the country:

The Relationship between Knowledge Management and Organizational Innovation (Case Study: General Office of Ports and Marine Affairs of Mazandaran Province)". Inferential Findings showed that knowledge management components had significant predictive value of organizational innovation variable. And also the results of Mobin Ayn's structural model, which explains the variable of knowledge management of 62% of the innovation variable. The results of this study indicated that the specialization of tasks and the assignment of each job to a specialist led to an improvement in the process of knowledge management, which is justified by the nature of the organization, which serves as a service.

Research Methodology

Our research is based on the purpose of applied research, and based on the nature and method of our research, we have a field survey.

Society and Statistical Sample

The statistical population of this research is 1000 official and professional staffs with a bachelor's degree and above the military organization. In this research, we use randomized stratified sampling. To obtain the sample size, the Cochran formula was used and the sample size was appropriate at 277. This calculation is made with a 5% error rate.

Analysis Method and Findings

Keser-Mir-Olekin sampling adequacy test meets the first goal of factor analysis. That is, this test determines whether the variance of the research variables is influenced by the variance of some of the underlying factors. Also, the data matrix for factor analysis should contain meaningful information. The meaning of the information in the matrix is made through the Chi-square test of Bartlett.

CONCLUSIONS

Increasing competition among organizations on a global scale has not made the division or division of knowledge management areas or innovation management a much more strategic and important issue. Instead, the strategic issue is the application of KM in innovation management

processes that enable organizations to improve their performance. KM provides long-term benefits to organizations and communities, and how much they benefit from human, intellectual and informational capital. In the knowledge economy, unlike the industrial economy, intellectual property and especially human capital are among the most important assets of the organization, and the potential success of organizations is rooted in their intellectual capabilities.

Knowledge gives power to the organizational structure, allowing members of the organization to show organizational values and capabilities in the specified ways, this creates the opportunity for creativity and innovation within a kind of cultural context that leads to coherence. Knowledge ensures maximum employee independence, creative activity and the production of organizational wisdom, and ultimately develops the ability of self-management of individuals and groups. In the structure of knowledge organization, knowledge groups rather than managers of each sector as well as knowledge teams instead of supervisors are tasked with, and most importantly, the replacement of knowledge workers by the ordinary staff of the organization.

The implementation of knowledge management in an organization leads to the knowledge generated by individuals to remain forever in the organization, and as a result of staff withdrawal from the organization, the knowledge generated does not go out of the organization according to the cost that the organization has just spent on its production.

The purpose of knowledge management Identifying, collecting, categorizing and organizing, storing, sharing, disseminating and making knowledge available at the organization level. In organizations that are traditionally managed, knowledge goes from top to bottom across organizational lines. In this case, knowledge is rarely available at the right time and where it is most needed. But in knowledge-based organizations that implement and implement knowledge management, knowledge is current in the entire organization, and everyone can use it to do their jobs at the right time.

This research is sought after. The purpose of this study was to provide an effective knowledge management model with a strategic approach in the organization. The results of the research showed five main factors of information technology, knowledge management process, organizational knowledge, organizational culture and scholars. In this research, the following suggestions are made.

BIBLIOGRAPHICS REFERENCES

- Chen, C. J., & Huang, J.W. (2007). How organizational climate and structure affect knowledge management-The social interaction perspective. *International Journal of Information Management*, 5(12), 104-118. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/How-organizational-climate-and-structure-affect-The-Chen-Huang/43664e6a0cea4f72ac6175ebd0829f36f75f46a0>
- Drucker, P. (1992). *Managing for the future: The 1990s and beyond*. New York: Truman.
- Glaser, R. (1998). Measuring the knower: toward a theory of knowledge equity. *California Management Review*, 40(3), 175-194. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/41165949>
- Hasanzadeh, M. (2009). Investigating the Infrastructural Factors of Knowledge Management in the Government of the Islamic Republic of Iran. *Daneshvar Journal of Behavior*, 16 (25), 11-26.
- Lee, J .H., & Kim, Y. G. (2001). A stage model of organizational knowledge management: a latent content analysis. *Expert Systems with Applications*, 20, 299-311. Retrieved from [http://km.tavanir.org.ir/pages/articlesen/13\)4.pdf](http://km.tavanir.org.ir/pages/articlesen/13)4.pdf)
- Sivan, Y. (2000). Knowledge processes: Driving organizational practices knowledge. *Web net journal*, 5(3), 235-252.
- Zawawi, A. (2011). The study of barriers factors in knowledge sharing: a case study in public university. *Management Science and Engineering*, 5(1), 59-70. Retrieved from https://www.academia.edu/26400454/The_Study_of_Barrier_Factors_in_Knowledge_Sharing_A_Case_Study_in_Public_University

19

CONTRIBUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA AL DESARROLLO SOSTENIBLE DE LAS UNIVERSIDADES

EDUCATIONAL RESEARCH CONTRIBUTION TO THE UNIVERSITIES' SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Lidia Mercedes Lara Díaz¹

E-mail: lilara@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2254-6402>

Coralia Juana Pérez Maya²

E-mail: cpm258@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0850-3492>

María Caridad Pérez Padrón¹

E-mail: mcperez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0938-0578>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

² Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Lara Díaz, L. M., Pérez Maya, C. J., & Pérez Padrón, M. C. (2019). Contribución de la investigación educativa al desarrollo sostenible de las universidades. *Revista Conrado*, 15(70), 141-147. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La universidad es un potencial agente dinamizador para el desarrollo sostenible; en esta, la investigación se soporta en los procesos de formación de pregrado y posgrado. La introducción de resultados de las investigaciones produce transformaciones que se convierten en cambios en la gestión y en los procesos sustantivos para la elevación de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, en las relaciones interpersonales y en el sistema de valores que las regulan. La universidad como entidad docente e investigativa es el principal agente de cambio que debe proporcionar respuestas a los problemas de la sociedad, haciendo coherente su práctica con lo que se enseña en el ámbito docente y descubre en el de investigación. Para consolidar el desarrollo sostenible, se sugiere apostar en la práctica por líneas de actuación, que en la integración de los procesos sustantivos, permiten dar respuesta a la misión de las universidades. Las líneas internas se asocian con la formación, investigación y extensión; las de actuaciones externas son referidas a movilidad de estudiantes y profesores, creación de redes nacionales e internacionales. En este trabajo se examina la contribución de la investigación educativa al desarrollo sostenible de las universidades, desde la integración de los procesos sustantivos.

Palabras clave:

Investigación educativa, desarrollo sostenible, universidad, procesos sustantivos, líneas de actuación.

ABSTRACT

The university is a potential dinamizing agent for sustainable development. In the university, the investigation is sustained on the pregrade and postgraduate formation processes. The introduction of research results tend to produce transformations that become changes in the management and other fundamental processes for the enhancing of the quality of teaching and learning, in the personal relationships and the values system that rule it. The university, as an educative and investigative institution is the main change agent that is due to pose answers to the social problems, making a coherent practice with that is taught and investigated. To consolidate the sustainable development, it is suggested to propose performing lines, which in the integration of the main processes of the university, allow to offer answers to the mission of the universities. Internal lines are associated to formation, information and extension; the external ones have to do with the mobility of students and professors and the creation of national and international networks. In the present paper, the contribution of the educational research to the sustainable development of universities is examined from the point of view of the main university processes.

Keywords:

Educational research, sustainable development, university, main processes, performance lines.

INTRODUCCION

La universidad moderna del siglo XXI es la institución social que tiene como misión esencial la de preservar, desarrollar y promover la cultura de la sociedad, primordialmente a partir de la formación de profesionales. Cumple su verdadera función social en la medida en que se adecua a las exigencias que la sociedad le demanda y en particular con las profundas transformaciones económicas, políticas, sociales que tienen lugar.

Preservar la cultura es garantizar la transferencia del acervo cultural de la humanidad de una generación a otra. El modo más integral de desarrollar la cultura es la investigación científica, sin ella es imposible hablar de una verdadera formación del profesional. Las universidades, por su esencia, son promotoras de la cultura, la llevan a su entorno, a toda la sociedad, no solo por las manifestaciones artísticas, sino toda la cultura atesorada por la institución, incluyendo la cultura de cada una de las profesiones (Horruitiner, 2009).

En las universidades se organizan tres procesos sustantivos, cuya integración permite dar respuesta plena a su misión: formación, investigación y extensión universitaria. Por la propia misión de las universidades, es imprescindible que su producción científica sea objeto de reflexión y evaluación debido a los imperativos del desarrollo social.

El proceso de formación de los profesionales justificó el origen y crecimiento de las universidades; el profesional del siglo XXI es el que resuelve problemas con la lógica propia de la investigación científica, para la introducción, innovación y creación de tecnología, con la necesidad de que esos conocimientos se extiendan al contexto social.

En las universidades, la investigación científica se soporta en los procesos de formación de pregrado y de posgrado. En el pregrado, la investigación científica contribuye a la formación de un profesional creativo, crítico y transformador de la realidad, con capacidades investigativas para identificar y solucionar problemas, explorar la realidad educativa, comunicar y socializar los resultados, introducir resultados, en esencia, transformar.

En la formación de posgrado, la investigación científica se expresa en capacidades de la actividad creadora y valores de la actividad científica para actuar en la práctica y transformarla, a partir de la aplicación del método científico incorporado al modo de actuación profesional.

En la comprensión de la realidad objetiva y obtener conclusiones cada vez más precisas del desarrollo científico - tecnológico, se necesita de la investigación para darle solución a los múltiples problemas que se presentan en la vida cotidiana. La investigación científica es considerada

una actividad creativa e innovadora que permite describir, explicar, predecir, transformar los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

La investigación científica es un proceso central de la universidad, está orientada a ampliar los conocimientos teóricos y dar solución a problemas prácticos, no es posible concebir una universidad sin investigación. Esta adquiere funciones de orientación, proyección y creación; tributa en la identificación de las teorías que permiten el conocimiento y ofrece la posibilidad de iniciar el camino hacia el abordaje de un problema.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura encargada de coordinar el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), declaró que esta debe propender a que cada ser humano adquiera los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para forjar un futuro sostenible. Sentenció que educar para el desarrollo sostenible, significa incorporar los temas fundamentales del desarrollo sostenible en el contexto educativo; incorporar métodos participativos de enseñanza y aprendizaje que motiven a los alumnos y les doten de autonomía, a fin de cambiar su conducta y facilitar la adopción de medidas en pro del desarrollo sostenible, haciéndolo agente de cambio. Afirmó que la EDS promueve la adquisición de competencias tales como el pensamiento crítico, la elaboración de hipótesis de cara al futuro y la adopción colectiva de decisiones; exige cambios de gran calado respecto de los métodos pedagógicos que se aplican actualmente.

Asimismo, esta organización planteó, entre otras cuestiones, la necesidad de fomentar y acrecentar la excelencia científica, la investigación y la generación de nuevos conocimientos; comprometer la participación de instituciones de educación superior y de redes de investigación; movilizar la docencia, investigación y creación, para reforzar los conocimientos locales y mundiales, sobre la EDS.

En la Conferencia Mundial de Educación Superior, Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo, se sentenció: *“en ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad”*. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009)

La investigación científica es el proceso mediante el cual se descubren nuevos conocimientos científicos; se

introduce, innova y crea tecnología, para resolver los problemas sociales; se utiliza como instrumento de la ciencia y mediante ella se desarrolla una rama del conocimiento, de la cultura de la humanidad. Es de destacar que la educación superior es esencial para dotar de independencia a los estudiantes, docentes, directivos, que posibiliten la innovación y el cambio, como clave de desarrollo sostenible.

Innovar en la universidad significa, entre otras cuestiones, fortalecer la investigación que aúne calidad y pertinencia y a través de ello la capacidad de producción y circulación de conocimientos alineándolos con las necesidades y demandas de la sociedad, los sectores productivos y las comunidades (González & Vigoa, 2016).

La calidad se concibe, a partir de la conjunción de la excelencia académica, es decir, *el deber ser*, en correspondencia con los objetivos declarados, y la pertinencia como respuesta económica, social y cultural, interpretación, transformación; el ajuste a requerimientos y expectativas del entorno.

González & Vigoa (2016), hacen referencia a que el desafío consiste en lograr una universidad innovadora, institución capaz de transformarse permanentemente, apta para atender los grandes retos del tiempo y el entorno; las expectativas de sus profesores, estudiantes, trabajadores y directivos. Es aquella que, enriqueciendo su modelo de gestión, cumple su función social mediante un balance adecuado de las actividades de formación, investigación y vinculación con la sociedad; favoreciendo los procesos de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes. Las autoras de este trabajo proponen agregar que la universidad como entidad docente e investigativa, debe estar comprometida con significativos cambios institucionales para el desarrollo sostenido de los resultados de sus procesos sustantivos.

Las investigaciones educativas aportan una gran cantidad de tesis doctorales en las universidades, las cuales abordan problemas científicos de alta pertinencia para la sociedad, brindan resultados notables, proporcionan respuesta al perfeccionamiento de la formación de profesionales en las condiciones sociales actuales, y tributan al desarrollo sostenible.

Las universidades deben convertirse en agentes transformadoras de las sociedades, con posibilidades para actuar como motores del desarrollo sostenible

Murga (2017), expresa que actores del cambio en la orientación correcta son, entre otros, las universidades que suele denominar en transición, cuyos pasos son cada vez más firmes en dirección al desarrollo sostenible.

El desarrollo sostenible cada vez va adquiriendo más importancia en el contexto social. La transformación hacia el desarrollo sostenible está en marcha en las universidades modernas para lo cual están redefiniendo sus procesos sustantivos y estructuras organizativas en respuesta a las exigencias sociales.

En la clausura del evento Universidad 2018 se expuso que las universidades, como instituciones históricas y patrimoniales, están comprometidas desde sus propias esencias con el desarrollo sostenible de la humanidad. Desde esta visión es posible interpretar la pertinencia social, científica y extensionista de los programas de pregrado y postgrado, el papel que juega la investigación en ellos.

En este trabajo se examina la contribución de la investigación educativa al desarrollo sostenible de las universidades, desde la integración de los procesos sustantivos.

DESARROLLO

Llanio, Peniche & Rodríguez (2007), destacan que dentro de las investigaciones científicas las tesis doctorales tienen un lugar muy destacado en las universidades, aportan resultados científicos relevantes. Como consecuencia de la introducción de los resultados científicos se producen transformaciones que se convierten en cambios en la gestión, en los procesos sustantivos que se desarrollan, elevación de la calidad y en el sistema de valores que las regulan. Aparece la necesidad de la evaluación de las investigaciones, para probar su pertinencia y los resultados que se obtienen.

La evaluación de la investigación es una problemática recurrente entre los estudiosos, su presencia en el campo educativo ofrece disímiles alternativas para emitir juicios de valor, en la toma de decisiones. Con respecto a ello "la evaluación ha sido y sigue siendo un tema preferente en educación desde diferentes perspectivas y con diferentes finalidades...un continuo problema cuando se plantea explicar, comprender o mejorar la educación". (Buendía, 1996, p. 5)

En su concepción, se asume que la evaluación es "*un proceso de búsqueda de evidencias para formular juicios de valor que orienten la toma de decisiones*" (De Miguel, 2000, p. 290). Se destaca en su significación, la necesidad de emitir juicios de valor a partir de la información recogida y como consecuencia la toma de decisiones.

Sanz (2014) argumenta que "*no podemos hacer ciencia sin la evaluación de la misma, porque sin ella no sería tal*" (p. 137). Asimismo, expone que "*la evaluación de la investigación, de sus resultados, de sus actividades, de sus instituciones o de sus actores ha ganado relevancia*

porque ofrece la posibilidad de contribuir a guiar y a gestionar el sistema de I+D y a sus actores, dotándoles de mayor coherencia y facilitándoles el aprendizaje continuo; todo ello además de favorecer la transparencia y la rendición de cuentas” (Sanz, 2014, p. 142)

Se coincide con el autor citado en que la evaluación es la pieza clave de la credibilidad de la investigación y el principal desafío es el cómo mejorar la calidad del proceso y su institucionalidad. De manera que al establecerse políticas de evaluación en las universidades, y potenciarse la cultura de la evaluación, como un cambio sostenible en el tiempo, podrán ser detectadas transformaciones notables en los procesos sustantivos implicados.

El término *desarrollo sostenible* se definió por la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1987) como el *“aseguramiento de las necesidades de las generaciones presentes, sin comprometer la capacidad de que las futuras generaciones puedan satisfacer las propias”* (Organización de Naciones Unidas, 1987)

Con posterioridad en la Ley N° 81, sobre el Medio Ambiente (1997), citada por Díaz (2008), se indica que *“el desarrollo sostenible es un proceso de elevación sostenida y equitativa de la calidad de vida de las personas, mediante el cual se procura el crecimiento económico y el mejoramiento social, es una combinación armónica con la protección del medio ambiente, de modo que se satisfacen las necesidades de las actuales generaciones, sin poner en riesgo la satisfacción de las necesidades de las generaciones futuras”*. En esta ley se explicita que los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionados con el desarrollo sostenible.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES), dentro del compendio de declaración se precisó, *“hay que preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones fundamentales de los sistemas de educación superior (a saber, educar, formar, llevar a cabo investigaciones y, en particular, contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad)”* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998) Se infiere que las universidades tienen que liderar las actuaciones necesarias para dar soluciones a los problemas vinculados al desarrollo sostenible. La universidad no solo debe generar conocimiento, sino que es necesario adquirir valores, actitudes y comportamientos que promuevan un desarrollo sostenible en el ejercicio de la actividad profesional, siendo la educación superior uno de los principales escenarios para su abordaje.

“La experiencia del decenio pasado demuestra que la educación superior y la investigación contribuyen... a fomentar el desarrollo sostenible y a adelantar en la

consecución de los objetivos de desarrollo en el plano internacional, entre otros los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de la Educación para Todos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009).

En la Conferencia Mundial de Educación Superior de 2009 se destacan las relaciones entre la investigación científica y la universidad, como alternativas viables para el desarrollo sostenible. Para tal desafío se precisa, que el concepto de universidad involucre a la investigación, considerar el ser humano como centro, su preparación para la vida, la comprensión de la condición humana y respecto a la naturaleza.

En el Compromiso de Prácticas de Sostenibilidad en las Instituciones de Educación Superior con ocasión de la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, Rio+20 (Organización de Naciones Unidas, 2012), los cancilleres, presidentes, rectores o directores de instituciones de educación superior firmaron el compromiso de *“enseñar los conceptos de desarrollo sostenible”* (docencia), *“fomentar la investigación sobre temas de desarrollo sostenible”* (investigación) y *“transformar nuestros campus hacia la sostenibilidad”*, (gestión ambiental llevada a cabo desde el servicio de operaciones), pero en este compromiso no se contempla la necesidad del cómo tributar al logro de estas tres grandes áreas de la universidad.

Durante el 2015 se ha publicado con documentos relevantes en torno a la promoción del desarrollo sostenible; al respecto Naciones Unidas aprobó la nueva Agenda 2030, en la que una vez revisados los Objetivos del Milenio en los años transcurridos del siglo XXI, se definen los objetivos prioritarios para los siguientes años, sustituyendo la expresión Objetivos del Milenio por Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Organización de Naciones Unidas, 2015).

A la vez, en el 2015, concluyó la década de la Educación para el Desarrollo Sostenible, lo que exigió una revisión de los objetivos logrados en sostenibilidad en el ámbito educativo y las estrategias empleadas, recogidas en el informe de evaluación de la década (Organización de Naciones Unidas, 2016).

El desarrollo sostenible representa un territorio fértil para las universidades, la Agenda 2030 le ha asignado un importante rol: responder en su función de intermediarias del saber y responder en su función de investigación y producción de conocimientos, con foco en la transformación. Ello implica la puesta en marcha de un proceso que reformule las funciones sustantivas de la universidad en

lo que se refiere a su actividad social y humana que permita redefinir sus objetivos.

Alba (2017), *“establece que la universidad... haga coherente su práctica con lo que enseña en el ámbito docente y descubre en el ámbito de la investigación”* (p. 20). Este planteamiento, respalda la importancia del conocimiento, como elemento central para el desarrollo sostenible. Si la universidad queda al margen de ese conocimiento obtenido a partir de la investigación científica, puede también marginarse de toda emergencia de participación activa en su crecimiento y desarrollo sostenible.

El conocimiento se ha convertido en elemento clave de la producción y la competencia a nivel nacional e internacional. Consecuentemente, la magnitud y calidad de las oportunidades educativas están en estrecha proporción con las oportunidades de participar en los procesos de desarrollo sostenibles y recibir sus beneficios.

En la primera década del siglo XXI, la mayoría de los artículos científicos de sostenibilidad en la educación superior se relacionan sobre todo, con la dimensión económica y ambiental de esta, pero se ha avanzado poco en la dimensión social y en la integración de todas ellas. En la literatura científica es escaso el estudio de los resultados de investigaciones educativas y su contribución al desarrollo sostenible en las universidades.

El desarrollo sostenible junto con la integridad de sus profesores, constituye el eje central de lo que debería ser la contribución de la universidad para encaminar a la sociedad hacia un futuro que garantice el bienestar de quienes están y de quienes aún no han llegado.

La universidad, como institución de educación superior, constituye un potencial agente dinamizador de cambio para el desarrollo sostenible, posee un compromiso con la formación de profesionales en el desarrollo de su trabajo profesional, así como en la generación de conciencia. La docencia, la investigación y la extensión deben verse penetrados por los principios fundamentales y las prácticas de desarrollo sostenible, entre otras:

El desarrollo sostenible es un cambio que evoluciona, da valor a la universidad, que se integra a la vida, hace madurar a la organización hacia otras formas de hacer, permite planteamientos para la innovación. Obedece a la necesidad de conservar para el futuro las posibilidades de cambio para las nuevas generaciones, orientado en mejorar la calidad de vida, a través del desarrollo social con equidad y la participación ciudadana.

El papel protagónico de las universidades para un desarrollo sostenible presupone que las transformaciones derivadas de los resultados científicos aportados por las

investigaciones científicas deban ser acometidas con prontitud y sin mayor dilación para que se reafirme la pertinencia de las instituciones de educación superior; el reto mayor de la universidad contemporánea, es coadyuvar a alcanzar un desarrollo humano sostenible, como única forma de salvar a la especie humana y al planeta (Vela, 2007).

Es preciso dilucidar que la noción de desarrollo sostenible quedó vinculado a la educación desde sus inicios; *“la educación para el desarrollo sostenible es mucho más que la transmisión de conocimientos y principios de materia de sostenibilidad. En sentido amplio, es educación para una transformación social conducente a la formación de sociedades más sostenibles”*. (Valdés & LLuvina, 2014, p.17)

En la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, se señala que para lograr cumplir el objetivo de *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”* es imprescindible superar la meta de *“garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios”* (Organización de Naciones Unidas, 2016).

La investigación educativa, como aplicación de conceptos, conocimiento científico, ciencia, método científico e investigación científica aplicados al ámbito de la educación, puede considerarse como una vía que dirija la educación para el desarrollo sostenible en las universidades, sus resultados pueden transformar el proceso educativo en acción moral para lograr una acción social y política a favor del desarrollo sostenible.

Se asumen las líneas de actuación consideradas en la transición de las universidades hacia la sostenibilidad, analizadas por Murga (2017), se le incorporan otros aspectos.

En atención a superar la meta y el objetivo declarado en la Agenda 2030 citado y considerar los resultados de las investigaciones educativas, para consolidar el desarrollo sostenible, se sugiere poner en práctica líneas de actuación, que en la integración de los procesos sustantivos de las universidades, permiten dar respuesta a su misión, y son las siguientes:

A) En las actuaciones internas:

- En formación: desarrollar las capacidades de los profesores universitarios hacia una práctica reflexiva generadora en los estudiantes de competencias en desarrollo sostenible. Realzar la función fundamental que la educación y el aprendizaje desempeñan en la búsqueda del desarrollo sostenible. Desplegar la transformación en el proceso de enseñanza aprendizaje, desde un modelo educativo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje. Atender a la diversidad, emplear métodos de trabajo innovadores. Sensibilizar a toda la comunidad universitaria (profesores, estudiantes, directivos, empleados) en la responsabilidad individual y social concerniente al desarrollo sostenible. Introducir los principios y valores que inspiran el desarrollo sostenible en los currículos de las diferentes carreras que en las universidades se imparten. Se requiere hacerlo de tal forma que se produzca un cambio en la conciencia de los sujetos que participan en la formación profesional, lograr que los egresados adquieran las capacidades y competencias necesarias para contribuir con responsabilidad y compromiso activo a la consolidación de universidades que fomentan el desarrollo sostenible. Concebir la docencia en forma de investigación, lo que significa que en la práctica pedagógica universitaria todo se somete a cuestionamiento y reflexión. Promover pensamiento autónomo, curioso, innovador y reflexivo y en los estudiantes. Inclusión de contenidos y de actividades relacionadas con el desarrollo sostenible.
- En investigación: fomentar programas de educación e investigación educativas interdisciplinarios y colaborativos que permitan abordar las problemáticas del desarrollo sostenible desde diferentes perspectivas integradas. Concebir la pertinencia de las actividades de investigación y desarrollo con las problemáticas asociadas al desarrollo sostenible. Exigir la participación de los Ministerios de Educación y Educación Superior y de otros organismos, para el apoyo a las investigaciones educativas propuestas. Enfatizar en la aplicación y utilidad del conocimiento. Socializar los conocimientos adquiridos en las investigaciones educativas a través de publicaciones que acopien los resultados de las mismas para el desarrollo sostenible.
- En extensión universitaria: La universidad debe comunicar públicamente al contexto social, el compromiso institucional con el desarrollo sostenible desde los resultados de las investigaciones educativas. Facilitar proyectos de apoyo a la Agenda 2030.

B) En las actuaciones externas:

- movilidad de estudiantes y profesores.

La universidad debe promover la movilidad racional de estudiantes y profesores para el libre intercambio de conocimientos, concibiendo este como factor clave para el desarrollo social y humano, que faciliten promover

la creación y consolidación de redes de investigación educativa.

- Creación de Redes Nacionales e internacionales. Garantizar que las redes de investigación con otras universidades nacionales e internacionales promuevan y fomenten la generación, transferencia y apropiación de conocimientos. Participar en redes innovadoras para el desarrollo sostenible.

CONCLUSIONES

La universidad es una institución sin la cual es imposible concebir la sociedad moderna por su contribución al desarrollo de nuevos conocimientos, su incidencia en la cultura de la sociedad y la formación de profesionales capaces de resolver problemas que surgen en la práctica social del hombre. En ella, los factores que facilitan los procesos de cambio son numerosos y diversos, entre ellos: el compromiso institucional, una significativa clave del cambio institucional por el desarrollo sostenible.

Las universidades están convocadas cada vez más a desempeñar un papel de liderazgo en el desarrollo de la investigación educativa interdisciplinaria y colaborativa, éticamente orientada, a fin de encontrar soluciones a los problemas relacionados con el desarrollo sostenible.

La investigación educativa requiere mayor protagonismo en la universidad como centro de la investigación científica y formación de futuros profesionales para dar respuesta a los problemas educativos que enfrenta la sociedad y asumir la responsabilidad para el desarrollo sostenible.

Con el propósito de consolidar el desarrollo sostenible, se sugiere apostar en la práctica por líneas de actuación, que en la integración de los procesos sustantivos, permiten dar respuesta a la misión de las universidades, abarcan actuaciones internas y externas. Las líneas internas se asocian con la formación, investigación y extensión; las de actuaciones externas son referidas a movilidad de estudiantes y profesores, creación de redes nacionales e internacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alba, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 15-34. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/197/410>
- Buendía, L. (1996). La investigación sobre evaluación educativa. *Revista de Investigación educativa*, 14(2), 5-24.

- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289-317. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45400/1/La%20evaluacion%20de%20programas%20sociales.%20Fundamentos%20y%20enfoques%20teoricos.pdf>
- Díaz, J. A. (2008). La universidad y el desarrollo sostenible. Sexto Congreso Internacional Universidad 2008. La Habana: MES.
- Geli, A. M. (2002). Introducción. Universidad, Sostenibilidad y Ambientalización curricular. En, E. Junyent, M., Geli, A. M. & Arbat (Ed.), *Ambientalización curricular de los estudios superiores*. Tomo I (pp. 11-18). Girona: Universitat de Girona.
- González, M., & Vigoa, R. (2016) La investigación y la innovación en la Universidad. Congreso Internacional Universidad 2016. La Habana: MES.
- Horrutiner, P. (2009). La Universidad Latinoamericana en la época actual: Tendencias, retos y propuestas innovadoras. Curso 23. Congreso Internacional Pedagogía 2009. La Habana: Educación cubana.
- Llanio, G., Peniche, C., & Rodríguez, M. (2007). Los caminos hacia el doctorado en Cuba. La Habana. Ministerio de Educación Superior.
- Murga, M. A. (2017). Universidades en transición. Hacia una transformación institucional orientada al logro de la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 61-84. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/273/506>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *La educación superior y el desarrollo humano sostenible. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la educación superior. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS, 2005-2014)*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: "Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo"*. París: UNESCO.
- Organización de Naciones Unidas. (2016). *Naciones Unidas. (2016). Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. 17 objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. New York: ONU.
- Organización de Naciones Unidas. (2012). *Conferencia de Naciones Unidas sobre el desarrollo sostenible. Río de Janeiro: ONU*.
- Organización de Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030-para el Desarrollo Sostenible*. New York: ONU.
- Organización de Naciones Unidas. (1987). *Informe Brundtland*. Recuperado de <https://desarrollosostenible.wordpress.com/2006/09/27/informe-brundtland/>
- Sanz, L. (2014). La evaluación de la ciencia y la investigación. *Revista Española de Sociología*, 21, 137-148. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268504077_Sanz-Menendez_Luis_2014_La_evaluacion_de_la_ciencia_y_la_investigacion_Evaluation_of_science_and_research_REVISTA_ESPANOLA_DE_SOCIOLOGIA_21_pp_137-148
- Valdés O., & Lluvina, M. (2014). *La evaluación y sostenibilidad de los proyectos educativos en las escuelas asociadas a la UNESCO en Cuba*. La Habana: Educación cubana.
- Vela, J. (2007). *Los retos de la nueva universidad cubana*. Evento Internacional Pedagogía 2007. La Habana: Educación cubana.

20

UN CASO DE ESTUDIO SOBRE HÁBITOS Y PRÁCTICAS CULTURALES EN TRES UNIVERSIDADES ECUATORIANAS

A CASE STUDY ON HABITS AND CULTURAL PRACTICES IN THREE ECUADORIAN UNIVERSITIES

José Manuel Castellano Gil¹

E-mail: jose.castellano@unae.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7044-6564>

Efstathios Stefos¹

E-mail: estefos@aegean.gr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5679-8002>

Mariana Sánchez²

Kamila Torres Orellana³

Danilo Isaac Reiban Garnica¹

Eudaldo Enrique Espinoza Freire⁴

E-mail: eespinoza@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5879-5035>

¹Universidad Nacional de Educación. Ecuador.

²Universidad de Cuenca. Ecuador.

³Universidad del Azuay. Cuenca. Ecuador.

⁴Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Castellano Gil, J. M., Stefos, E., Sánchez, M., Torres Orellana, K., Reiban Garnica, D. I., & Espinoza Freire, E. E. (2019). Un caso de estudio sobre hábitos y prácticas culturales en tres universidades ecuatorianas. *Revista Conrado*, 15(70), 148-157. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Este estudio es un intento de aproximación a los hábitos y prácticas culturales entre grupos de estudiantes universitarios adscritos a la Universidad de Cuenca, la Universidad del Azuay y la Universidad Nacional de Educación de Ecuador. Este trabajo forma parte un proyecto de investigación más amplio que tiene como finalidad explorar sobre el soporte cognitivo del alumnado en aspectos esenciales de la asignatura, en el momento inicial del semestre y su constatación a la finalización, al tiempo que descubrir sus hábitos y prácticas educativo-culturales. Esta propuesta no es concebida desde una concepción cuantitativa sino como una experiencia docente que pretende utilizar las manifestaciones culturales como estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para alcanzar ese objetivo se ha elaborado un instrumento articulado en dos módulos de contenidos: uno identificativo dedicado a determinadas características sociodemográficas del alumnado y otro centrado en el estudio de los hábitos y prácticas culturales. Los resultados obtenidos en esta investigación muestran, en líneas generales, la existencia de un incremento en determinados hábitos y prácticas culturales y ponen en evidencia explícitas debilidades en esta población universitaria analizada.

Palabras clave:

Cultura, indicadores culturales, consumo cultural, prácticas culturales, formación docente..

ABSTRACT

This study is an attempt to approach the cultural habits and practices of three groups of university students attached to the University of Cuenca, the University of Azuay and the National University of Education of Ecuador. This work is part of a broader research project that aims to explore the cognitive support of students in essential aspects of the subject, at the beginning of the semester and its verification at the end, while discovering their habits and educational cultural practices. This proposal is not conceived from a quantitative conception but as a teaching experience that aims to use cultural manifestations as a strategy in the teaching-learning process. In order to achieve this goal, an instrument has been elaborated in two modules of contents: an identification one dedicated to certain sociodemographic characteristics of the students and another focused on the study of cultural habits and practices. The results obtained in this investigation show in general lines, the existence of an increase in certain cultural habits and practices and highlights certain weaknesses in this university population.

Keywords:

Culture, cultural indicators, cultural consumption, cultural practices, teacher training.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre hábitos y prácticas culturales tienen un amplio recorrido desde mediados del siglo XX a través del impulso dado por los organismos internacionales y las instituciones gubernamentales (Castellano & Alcívar, 2015), que centraron su atención en la necesidad de disponer de indicadores culturales en los espacios nacionales o territoriales. Y en las últimas décadas ha tenido un amplio desarrollo en diversos países de la América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, México, Uruguay y Venezuela). Sin embargo, Ecuador es una de las entidades territoriales que todavía carece de indicadores, estudios y análisis sobre el sector cultural y que, en buena medida, se debe a la escasez de datos y estadísticas; aunque dispone de dos trabajos realizados hasta el momento: por un lado, la Encuesta Latinoamericana de hábitos y prácticas culturales 2013, elaborada por la OEI a partir de los trabajos del Observatorio Iberoamericano de Cultura (OIBC) con la colaboración de Latinobarómetro, que recoge datos sobre Ecuador y, por otro, un estudio sobre hábitos y prácticas culturales en el cantón Machala (2014), cabecera provincial de El Oro.

En estos últimos años, los macro estudios nacionales han derivado al ámbito universitario latinoamericano, que se han convertido en sujeto de estudio con distintos objetos y enfoques (Córdova, 2012), que en Ecuador tampoco han tenido eco hasta la actualidad. Por tanto, esta aportación viene a cubrir una laguna existente en una escala o dimensión menor.

El trabajo que se presenta forma parte de un proyecto de investigación más amplio que aborda aspectos sobre conocimientos previos y hábitos y prácticas culturales (Castellano, García & Alcívar, 2016; Espinoza, Guamán & Serrano, 2017).

centrado en la comunidad universitaria. Este estudio, tiene como finalidad indagar sobre los hábitos y prácticas culturales con la idea de obtener un diagnóstico que permita al docente proponer y desarrollar estrategias didácticas con respecto a las inquietudes culturales del alumnado, en la línea planteada por Yus Ramos (1997), sobre la necesidad de que la escuela vincule las manifestaciones culturales desde una perspectiva didáctica, o desde la perspectiva de asociar el consumo cultural a la actividad académica (Bigott, 2007).

En esa dirección se encamina esta propuesta que tiene como ámbito de estudio tres universidades ecuatorianas (Universidad de Cuenca, Universidad del Azuay y Universidad Nacional de Educación de Ecuador) con la finalidad de trazar una visión más amplia de un proceso formativo integral, tanto dentro como fuera del aula, al tiempo que implica un ejercicio autoreflexivo sobre

la propia práctica docente y mediante la evaluación, la sistematización de experiencias y la investigación social (Castellano, Stefos, Orosz & Reiban, 2017).

MATERIALES Y MÉTODOS

El disponer de datos sobre las inquietudes culturales del alumnado puede orientar al docente a establecer estrategias y conexiones que favorezcan una construcción de conocimiento a partir del interés del alumno o a incentivar y potenciar sus preferencias culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este estudio está sustentado en un instrumento cuasi-experimental pre-test/pos-test integrado por preguntas abiertas, cerradas junto a otras de opciones múltiples y aplicado a grupos constituidos y, por tanto, no seleccionados de forma aleatoria. Este instrumento tiene la misión de profundizar más allá del conocimiento propiamente académico con la pretensión de valorar una formación integral del alumnado, a través de la indagación sobre otros elementos significativos, cuya información ayuda a esbozar un perfil más completo del alumnado.

Desde esa perspectiva se ha confeccionado un cuestionario que tiene como objeto evaluar el punto de partida de un grupo de alumnos en tres universidades ecuatorianas. El ámbito de esa investigación, que está en fase final de ejecución, se centra en el análisis de elementos conceptuales básicos de la materia y en los hábitos y prácticas educativa-culturales en un espacio dinámico: en un primer momento, al inicio del curso, se aplica el instrumento propuesto y, en una etapa posterior, a la finalización del semestre. De esta manera se puede observar la evolución grupal e individual y valorar la incidencia ejercida por el docente.

Este trabajo que se presenta aborda el análisis sólo de dos módulos del proyecto general¹, conformado por 51 ítems y estructurado en diversos contenidos con sus variables correspondientes.

El primer módulo, datos identificativos, se dedica a determinadas características sociodemográficas del alumnado: provincia y cantón de nacimiento, provincia de residencia actual, titularidad jurídica de la unidad educativa donde cursó la Enseñanza Básica. Las características de clasificación personal utilizadas se reducen a la edad, género, estado civil, cargas familiares y autoreconocimiento étnico.

¹ Los otros dos módulos se corresponde: uno con un primer grupo de variables que explora el motivo de elección de la carrera de Educación, su conocimiento sobre el modelo pedagógico de su centro universitario, sus expectativas y valoración de la asignatura. Mientras que el otro módulo analiza las variables de conocimiento, conceptos generales sobre la materia y otras relacionados con el proceso de investigación.

El segundo módulo estudia los hábitos y prácticas culturales, como el uso y frecuencia de la biblioteca y hábitos de lectura (Castellano, et al, 2016); respecto a la lectura de libros, los indicadores diferencian entre lectura de libros motivada por estudio y la realizada por ocio o entretenimiento, además, de indagar sobre el número de libros leídos en los dos últimos semestres. Otros elementos de atención son la prensa, la radio y la televisión, su uso, frecuencia (diario, semanal y mensual) y géneros o secciones de interés. Asimismo se contempla el empleo de las nuevas tecnologías, computador e Internet, equipamiento, disponibilidad de conexión Wi-Fi, usos y frecuencias. Junto a ello también se intenta conocer la participación de los alumnos en actividades culturales, su tipología y frecuencia.

La recogida de información se realiza en dos momentos determinados, en la fase inicial y a la finalización del semestre, en horario de clases y aplicada durante el semestre marzo-julio 2017 a dos paralelos de Historia de Vida del Segundo Ciclo de la carrera de Educación Básica de la UNAE, dos paralelos del Quinto Ciclo de la carrera de Turismo de la Facultad de Ciencias de Hospitalidad de la Universidad de Cuenca, correspondiente a la asignatura de “Ética, Derechos Humanos y Ciudadanía” y a un paralelo de Cuarto Ciclo de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Escuela de Educación Básica y Especial, en la materia: “Estudios Sociales II y Didáctica de la Universidad del Azuay (Castellano, Stefos, Sánchez, Torres &Reiban,2017).

Los estudiantes respondieron a las mismas variables dos veces con el fin de identificar la existencia de diferencia significativa entre ambas etapas (Stefos, Athanasiadis, Gialamas & Tsolakidis, 2011). En el siguiente apartado se presentan los resultados del análisis descriptivo porcentual por variable y la aplicación de la prueba estadística t para las muestras relacionadas con la finalidad de identificar diferencias significativas entre las respuestas a los dos cuestionarios. Para el análisis estadístico se utilizó el software R v.3.2.5 (Stefos, 2016).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Primer módulo: Caracterización de la población estudiantil analizada

Tabla 1. Distribución porcentual sobre las características de los estudiantes.

Provincias	UNAE %	U CUENCA %	UDA %
Azuay	43	70	77
Cañar	31	18	15

Sucumbios	4	0	0
Pichincha	4	2	0
Guayas	4	2	0
Cotopaxi	4	0	0
Imbabura	4	0	0
Morona Santiago	2	0	0
Santa Elena	2	0	0
Manabí	2	0	0
Loja	0	2	0
El Oro	0	6	8
Total	100	100	100
Carácter jurídico de los centros educativos de procedencia.			
Fiscal	78	48	69
Particular	14	45	23
Fiscomisional	8	7	8
Total	100	100	100
Estado civil del alumnado.			
Soltero/a	88	93,18	92
Casado/a	6	2,27	8
Unión libre	4	2,27	0
Separado/a	2	2,27	0
Total	100	100	100
Alumnos con hijos.			
Si	10	9	8
No	90	91	92
Total	100	100	100
Número de hijos.			
0	90	91	92
1	6	9	8
2	4	0	0
Total	100	100	100
Autorreconocimiento étnico del alumnado.			
Mestizo	98	98	92
Indígena	2	0	8
Mulato	0	2	0
Afroecuatoriano	0	0	0
Montubio	0	0	0
Blanco	0	0	0
Total	100	100	100

El origen territorial del conjunto de los alumnos investigados (Tabla 1) de las tres universidades objeto de estudio tiene una procedencia de 12 de las 24 provincias ecuatorianas, siendo las provincias donde se ubican los centros universitarios y su limítrofe (Azuay o Cañar) las

que aportan un mayor nivel de representación estudiantil. De este modo el 77%, 70% y el 43% respectivamente de los universitarios del Azuay, Cuenca y UNAE tienen como lugar de nacimiento la provincia de Azuay. Mientras que el 15%, 18% y 31% se corresponde con la provincia de El Cañar. Estos datos indican que $\frac{3}{4}$ parte de la población estudiantil analizada de esas universidades se nutren básicamente de su propio entorno territorial o de la provincia más próxima. Por tanto, la aportación de las restantes provincias ecuatorianas presenta un bajo nivel porcentual, a excepción de la UNAE que alcanza un 26%.

El universo de estudio de los alumnos de la UNAE, compuesto por 49 alumnos, está distribuido por un 49% de mujeres y un 51% de hombres y sus franjas etarias las hemos agrupadas en dos intervalos: un 59% se encuentra entre los 18 a 22 años y un 41% tienen 23 o más años, siendo su media de 22 años. Un dato que nos habla de una elevada edad para ser alumnos del segundo semestre universitario.

En relación al universo de estudio de los alumnos adscritos a la Universidad de Cuenca que cursan quinto semestre, integrado por 44 estudiantes, tiene una distribución por género equilibrada, un 50% de mujeres y un 50% de hombres, con un intervalo de edades de 18 a 22 años que representa un 59% y un grupo de más de 23 años que alcanza un 41%, con una media de edad de 21,59%.

Con respecto al universo de los estudiantes de la Universidad del Azuay, compuesto por 13 alumnos de cuarto semestre, presenta una mayoría de mujeres que asciende a un 77% frente a un 23% de varones y donde un 54% tienen entre 18 a 22 años y un 46% más de 23 años, con una media de 21,84 años.

Otro rasgo distintivo se aprecia en el carácter jurídico de las unidades educativas de procedencia de los estudiantes. Así en la UNAE un 78% de los miembros analizados habían cursado sus estudios de Educación Básica en unidades educativas fiscales, es decir públicas, mientras que un 14% proceden de centros particulares y un 8% de instituciones fiscomisionales (colegios particulares financiados por el Gobierno ecuatoriano). Una tendencia similar presenta la UDA, aunque casi duplica el porcentaje de alumnos procedentes de centros particulares (23%) frente a la UNAE. Mientras que la U. de Cuenca ofrece una evolución diferente, caracterizada por un equilibrio porcentual entre los centros públicos y particulares, con un 48% y 45% respectivamente.

En relación al índice sobre el estado civil de los estudiantes de la U. de Cuenca, UDA y la UNAE se aprecia un elevado porcentaje de solteros, que se sitúan en un 93%, 92% y

88% respectivamente. Sin embargo entre un 8% al 10% de total de esos alumnos cuentan con cargas familiares.

Desde el punto de vista del autoreconocimiento étnico, el 98% tanto de los alumnos de la UNAE y la U. de Cuenca y un 92% de la UDA se definen como mestizo. Mientras que un 2% de la UNAE se considera indígena, un porcentaje similar en la U. de Cuenca como mulato y un 8% de la UDA como indígena.

Segundo módulo: Hábitos y prácticas culturales. Uso de la biblioteca

Tabla 2. Distribución porcentual sobre uso de biblioteca por el alumnado.

	UNAE		U. CUENCA		UDA	
	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test
Si	86	94	43	64	8	31
No	14	6	57	36	92	69
Total	100	100	100	100	100	100
Frecuencia de uso de biblioteca.						
Diariamente	2	4	0	2	0	0
Semanalmente	20	55	16	14	0	0
Mensualmente	49	18	14	25	0	0
A veces	14	16	16	23	15	23
Nunca	14	6	55	36	85	77
Total	100	100	100	100	100	100

Un rasgo característico de la población objeto de estudio en relación al uso de biblioteca (Tabla 2) es la existencia de un comportamiento diferenciado entre los tres centros universitarios. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes de la UNAE poseen un mayor hábito de uso bibliotecario, un 86% en el pre-test y un 94% en el pos-test, aunque ese crecimiento de casi 8 puntos no se traduce en la prueba estadística *t* en un cambio de tendencia significativa (0.103) como consecuencia obvia del alto porcentaje de partida.

Por el contrario los estudiantes de las universidades de Cuenca y del Azuay son los que en menor medida utilizan los recintos bibliotecarios. Así vemos como menos de la mitad de los estudiantes analizados de la U. de Cuenca (43%) dicen frecuentar la biblioteca en el pre-test, aunque hay que señalar que ese porcentaje se incrementa en 21 puntos en el post-test. Esa evolución refleja un cambio significativo de uso a través de la prueba estadística *t* (0.018), aunque hay que resaltar que poco más de un tercio (36%) de esos universitarios siguen sin usar la biblioteca.

Mientras que el alumnado de la UDA usuario de biblioteca alcanza en el pre-test apenas un 8% y que pesar de experimentar un crecimiento de 23 puntos en el pos-test, que tampoco se infiere un cambio significativo (0.082) y mantiene, además, un altísimo porcentaje de alumnos en el pos-test (69%) que siguen sin utilizar los fondos bibliográficos.

En cuanto a la frecuencia de uso de la biblioteca hay que apuntar que los alumnos de la UNAE son los que presentan mejores índices, especialmente en la modalidad "semanal", que pasa del 20% al 55% entre el pre-test y pos-test, al tiempo que se confirma un cambio significativo (0.003) en esa frecuencia de uso. Mientras que, por otro lado, llama la atención que un 55% de los estudiantes de la U. de Cuenca analizados "nunca" visitaron el centro bibliotecario y su frecuencia se caracteriza, tanto en el pre-test como el pos-test, por una distribución porcentual baja y similar entre las modalidades "semanal" (16% y 14%), "mensual" (14% y 25%) y "a veces" (16% y 23%). En cambio una dinámica más crítica presenta los resultados obtenidos por los alumnos de la UDA, cuya frecuencia se reduce a la modalidad de "a veces" (15% y 85%) y "nunca" (23% y 77%).

Lectura de libros

Tabla 3. Distribución porcentual sobre los hábitos de lectura.

	UNAE		U. CUENCA		UDA	
	2º nivel 2016	1º nivel 2017	2º nivel 2016	1º nivel 2017	2º nivel 2016	1º nivel 2017
Si	41	53	48	36	23	30
No	59	47	52	64	77	70
Total	100	100	100	100	100	100
Porcentaje del número de libros leídos ajenos a tareas universitarias.						
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
0	59	47	52	64	77	70
1	32	38	25	27	23	15
2	7	13	13	7	0	15
3	2	1	6	0	0	0
4	0	0	4	2	0	0
5	0	1	0	0	0	0
Total	100	100	100	100	100	100
	2º nivel 2016	1º nivel 2017	2º nivel 2016	1º nivel 2017	2º nivel 2016	1º nivel 2017
Si	55	53	20	36	0	8
No	45	47	80	64	100	92
Total	100	100	100	100	100	100

	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
0	45	47	80	64	100	92
1	25	26	14	25	0	8
2	25	23	1	2	0	0
3	3	3	4	9	0	0
4	0	0	0	0	0	0
5	2	1	1	0	0	0
Total	100	100	100	100	100	100

Esta variable se ha analizado desde una doble perspectiva: por un lado, se diferencia entre lecturas relacionadas (Tabla 3) con tareas académicas y las motivadas por el ocio y entretenimiento y, por otro, se ha pretendido conocer la evolución lectora entre el anterior y el semestre objeto de estudio.

En cuanto a la lectura de libros de ocio, como se puede observar, sus índices porcentuales están de forma general situados por debajo del 50% con diferencias notables entre los centros universitarios. Con respecto a su dinámica entre los dos momentos de medición se aprecia que los alumnos de la UNAE registran un incremento de 12 puntos con respecto al semestre anterior, al pasar del 41% al 53%, que se traduce en un cambio significativo (0.032). Por su parte, los estudiantes de la U. de Cuenca pasa de un 48% en el semestre anterior a un 36% a la finalización del semestre objeto de atención. Mientras que en los alumnos de la Universidad del Azuay se produce un crecimiento de 7 puntos entre ambos períodos. En estos dos últimos centros universitarios no se infieren cambio significativo alguno.

En cuanto al número de libros leídos por alumnos relacionados con el ocio o entretenimiento se produce un predominio de lectura en los tres centros universitarios de un solo libro, cuyas oscilaciones va de un 15% a un 38% sobre el total de estudiantes analizados, al que le sigue la lectura de dos libros, que se sitúa entre un 0% a un 15%, y en tercer lugar tres libro que varía entre un 0% y un 6% entre los dos momentos de medición realizada.

Sin embargo, en la lectura de libros relacionados con tareas universitarias vemos como sus porcentajes son inferiores a la modalidad anterior, si excluimos los datos de la UNAE, además del crecimiento de 16 puntos en los alumnos de la U. de Cuenca entre ambos semestre y donde la prueba t(0.018) confirma un cambio significativo en este hábito lector. Mientras que en la UNAE se produce un descenso de 2 puntos (55% al 53%) y en la UDA se incrementa en 8 puntos, aunque en ésta última con un índice porcentual muy pobre.

Con respecto al número de libros leídos por alumnos relacionados con tareas universitarias presenta una dinámica similar a la anterior, donde destaca la lectura de un solo libro con oscilaciones entre un 0% a un 26% del total de estudiantes al que le sigue la lectura de dos libros que fluctúa entre un 0% a un 25% y en tercer lugar tres libros entre un 0% y un 9% en los dos momentos de medición realizados.

Lectura de la prensa

Tabla 4. Distribución porcentual de alumnos que suelen leer la prensa.

	UNAE		U. CUENCA		UDA	
	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test
Si	73	76	84	89	85	54
No	27	24	16	11	15	46
Total	100	100	100	100	100	100
Frecuencia de lectura de la prensa						
Diariamente	4	10	9	14	15	8
Semanalmente	49	37	55	45	38	31
Mensualmente	10	12	11	18	23	8
A veces	10	16	11	9	8	8
Nunca	27	24	14	14	15	46
Total	100	100	100	100	100	100
Alumnos que suelen leer la sección de noticia en la prensa						
Si	63	67	36	25	85	54
No	37	33	64	75	15	46
Total	100	100	100	100	100	100
Alumnos que suelen leer la sección de deportes en la prensa						
Si	37	31	36	25	23	8
No	63	69	64	75	77	92
Total	100	100	100	100	100	100
Alumnos que suelen leer la sección de política en la prensa						
Si	27	31	23	23	23	31
No	73	69	77	77	77	69
Total	100	100	100	100	100	100
Alumnos que suelen leer la sección de cultura en la prensa						
Si	18	35	36	45	23	15
No	82	65	64	55	77	85
Total	100	100	100	100	100	100
Alumnos que suelen leer la sección de película en la prensa						
Si	10	12	9	11	23	23
No	90	88	91	89	77	77
Total	100	100	100	100	100	100

Un alto porcentaje de los estudiantes analizados (Tabla 4), más de $\frac{3}{4}$ partes, aseguran ser lectores de prensa, aunque presentan ritmos diferenciados entre las dos mediciones. Por un lado se detecta una tendencia ligeramente similar de crecimiento en la UNAE y en la U. de Cuenca, entre 3 y 6 puntos respectivamente, sin observarse cambios relevantes. Y, por otro, un significativo descenso de 31 puntos en la UDA (0.042).

En cuanto a la frecuencia de lectura de la prensa, la modalidad "semanal" ocupa los primeros porcentajes en las tres universidades con una oscilación entre el 37% al 55% y le sigue la periodicidad "nunca", entre un 15% al 46%, y "mensual", entre un 8% a un 23%).

La sección de noticias, política, cultura, deportes y ocios registran tendencias de crecimientos y descensos porcentuales entre ambas fases, pero que no llegan a generar cambios significativos a excepción de los alumnos de la UDA, con respecto a la lectura de noticias (0.040), con un fuerte decrecimiento de 31 puntos, y los estudiantes de la UNAE en relación a la lectura de la sección de cultura, con un incremento de 17 puntos en el pos-test y con un registro en la prueba *t* de 0.010.

La evolución porcentual de los alumnos lectores de noticias en la prensa oscila entre los márgenes del 25% al 85% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

La evolución porcentual de los alumnos lectores de la sección deportiva en prensa fluctúa entre un 8% y un 37%, en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

La evolución porcentual de los alumnos lectores de la sección de política en prensa se enmarca entre un 23% y 31% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

La evolución porcentual de los alumnos lectores de la sección de cultura en prensa oscila entre un 15% y un 45% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

La evolución porcentual de los alumnos lectores de la sección de películas en prensa se mueve entre el 9% al 23% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

La radio

Tabla 5. Distribución porcentual de alumnos que suelen oír la radio en sus diferentes espacios de programación.

	UNAE		U. CUENCA		UDA	
	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test
Si	76	78	89	84	92	92

	No	24	22	11	16	8	8
	Total	100	100	100	100	100	100
Frecuencia de audición de la radio							
Diariamente	12	16	41	34	46	69	
Semanalmente	29	33	41	39	8	15	
Mensualmente	12	12	5	5	15	8	
A veces	22	16	2	5	23	0	
Nunca	24	22	11	18	8	8	
Total	100	100	100	100	100	100	100
Alumnos oyentes de espacios de noticias							
	Si	55	51	45	45	54	69
	No	45	49	55	55	46	31
	Total	100	100	100	100	100	100
Alumnos oyentes de espacios de deportes							
	Si	24	35	14	14	15	38
	No	76	65	86	86	85	62
	Total	100	100	100	100	100	100
Alumnos oyentes de espacios de ocio							
	Si	27	43	32	43	38	38
	No	73	57	68	57	62	62
	Total	100	100	100	100	100	100
Alumnos oyentes de espacios de política							
	Si	14	39	11	5	8	8
	No	86	61	89	95	92	92
	Total	100	100	100	100	100	100
Alumnos oyentes de espacios de cultura							
	Si	8	24	11	5	15	23
	No	92	76	89	95	85	77
	Total	100	100	100	100	100	100
Alumnos oyentes de otros espacios							
	Si	4	14	30	16	0	31
	No	96	86	70	84	100	69
	Total	100	100	100	100	100	100

Los datos obtenidos apuntan que más de ¾ los estudiantes analizados de estas tres universidades son oyentes de radio (Tabla 5), sin registrarse cambios significativos entre ambos semestres.

Con respecto a la frecuencia son los alumnos de la UDA (46% y 69%) y la U. de Cuenca (41% y 44%) los que obtienen los mayores porcentajes como usuario de radio bajo la modalidad “diaria”, frente a los bajos índices alcanzados por los estudiantes de la UNAE (12% y 16%).

La evolución porcentual de los alumnos oyentes de espacios de noticias en radio oscila entre los márgenes del 45% al 69% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios. La evolución porcentual de los alumnos oyentes de espacios deportivos en radio fluctúa entre los márgenes del 14% al 38% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

La evolución porcentual de los alumnos oyentes de espacios de ocio en radio se mueve entre los márgenes del 27% al 43% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios. La evolución porcentual de los alumnos oyentes de espacios sobre política en radio se enmarca entre los márgenes del 8% al 39% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

La evolución porcentual de los alumnos oyentes de espacios culturales en radio varía entre los márgenes del 5% al 24% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios. La evolución porcentual de los alumnos oyentes de otros espacios en radio gira entre los márgenes del 0% al 30% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

La TV

Tabla 6. Distribución porcentual de alumnos que suelen ver los diferentes programas la TV.

		UNAE		U. CUENCA		UDA	
		Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
	Si	86	86	80	84	85	85
	No	14	14	20	16	15	15
	Total	100	100	100	100	100	100
Frecuencia con que ven la TV							
Diariamente	18	16	18	23	62	46	
Semanalmente	31	37	52	50	15	31	
Mensualmente	14	10	9	5	0	8	
A veces	24	20	5	9	8	0	
Nunca	12	16	16	14	15	15	
Total	100	100	100	100	100	100	100
Alumnos que suelen ver programas de noticias							
	Si	82	67	66	75	77	77
	No	18	33	34	25	23	23
	Total	100	100	100	100	100	100
Alumnos que suelen ver programas de deportes							
	Si	43	45	25	30	23	38
	No	57	55	75	70	77	62
	Total	100	100	100	100	100	100
Alumnos que suelen ver programas de ocio							

	Si	22	33	14	34	46	62
	No	78	67	86	66	54	38
	Total	100	100	100	100	100	100
Alumnos que suelen ver programas de política							
	Si	33	33	14	9	23	31
	No	67	67	86	91	77	69
	Total	100	100	100	100	100	100
Alumnos que suelen ver programas de cultura							
	Si	22	37	25	14	23	38
	No	78	63	75	86	77	62
	Total	100	100	100	100	100	100
Alumnos que suelen ver películas							
	Si	27	37	20	27	46	38
	No	73	63	80	73	54	62
	Total	100	100	100	100	100	100

Los datos obtenidos apuntan que más del 80% de los estudiantes analizados correspondiente a las tres universidades suelen ver la TV (Tabla 6), aunque con una frecuencia diferencia: los alumnos de la UDA con una secuencia “diaria” entre el 62% y 46%, los estudiantes de la U. de Cuenca entre el 52% y 50% mientras que en la UNAE predomina una frecuencia “semanal”, con unos porcentajes que oscilan entre un 3% y 37%.

Con respecto a los distintos géneros televisivos no se aprecian cambios significativos entre los estudiantes de los tres centros universitarios, a excepción de la UNAE en el caso de los programas de noticias con un descenso de 15 puntos y un índice en la prueba *t* de 0.033.

La evolución porcentual de los alumnos televidentes de espacios de noticias oscila entre el 66% al 82% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

La evolución porcentual de los alumnos televidentes de espacios deportivos varía entre el 23% al 45% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios. La evolución porcentual de los alumnos televidentes de espacios de ocio se enmarca entre el 14% al 62% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

La evolución porcentual de los alumnos televidentes de espacios sobre política gira entre el 9% al 33% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

La evolución porcentual de los alumnos televidentes de espacios culturales se mueve entre el 14% al 38% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

La evolución porcentual de los alumnos televidentes de espacios de películas fluctúa entre el 20% al 38%

en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

Las nuevas tecnologías

Los resultados obtenidos evidencian un altísimo porcentaje de estudiantes que disponen de computador y conexión Wi-Fi en su casa o en su ámbito de residencia. Ésta es una característica común a las tres universidades.

En cuanto al uso de internet se puede señalar, en primer lugar, la utilización de Facebook o similares (entre un 27% al 62%) y su uso como apoyo al estudio (23% y 61%) y, en segundo lugar, la inexistencia de cambios significativos entre ambos periodos, a excepción de los alumnos de la UDA con respecto al uso de internet para Facebook o similares(0.044) y el uso de internet como apoyo al estudio en los estudiantes de U. de Cuenca y UNAE (en ambos con un índice de 0.015) y se constituye en las primeras opciones de uso seguidas respectivamente de su utilización para visionar “videos musicales”, “películas” y “otras cosas”.

Actividades culturales

La participación en actividades culturales presenta de forma general unos porcentajes bajos, a excepción de la visita a exposiciones (23%al51%), aunque no se observa cambios significativos con la salvedad de los alumnos de la UNAE (0.019).

La evolución porcentual de los alumnos que suelen asistir al teatro oscila entre el 16% al 38% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

La evolución porcentual de los alumnos que suelen asistir a conciertos de música clásica se enmarca entre el 0% al 23% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

La evolución porcentual de los alumnos que suelen asistir a conciertos de música moderna se mueve entre el 9% al 20% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

La evolución porcentual de los alumnos que suelen asistir a exposiciones varía entre el 23% al 51% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios. La evolución porcentual de los alumnos que suelen visitar museos gira entre el 8% al 31% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

La evolución porcentual de los alumnos que suelen asistir a espectáculos de ballet oscila entre el 0% al 8% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios. La evolución porcentual de los alumnos que suelen asistir a otras actividades fluctúa entre el 0% al

15% en ambos períodos de medición y en los tres centros universitarios.

Con respecto a la frecuencia de visitas a las actividades culturales, las modalidades de “a veces” y “nunca” son las que alcanzan los porcentajes más elevados en los tres casos, aunque destaca un incremento de 23 puntos en los alumnos de la UDA en la modalidad “mensual” (0.044).

CONCLUSIONES

El perfil del alumnado de las tres universidades objeto de estudio presenta determinadas características similares: la mayor parte de los mismos proceden del espacio territorial del entorno cercano donde se ubican los centros universitarios; se observa que las edades de los estudiantes, en relación al ciclo semestral que cursan, son elevadas; se manifiesta un equilibrio proporcional de género entre los estudiantes, aunque con una mayor presencia femenina en la UDA; la mayor parte de los alumnos de la UNAE y la UDA provienen de centros educativos fiscales frente a un equilibrio entre centros fiscales y particulares en los estudiantes de la U. de Cuenca; un gran porcentaje de estudiantes de las tres universidades se encuentra en estado civil de soltería y un 10% cuenta con cargas familiares; y éticamente se confirma un hegemonía estudiantil auto definida como mestizo.

En el ámbito de hábitos y prácticas culturales, y de forma específicamente en el uso de biblioteca, se detecta tres comportamientos diferenciados: un mayor uso por parte de los estudiantes de la UNAE; un uso intermedio de los alumnos de U. de Cuenca y un índice de uso muy precario de los universitarios de la UDA. Con respecto a su frecuencia destaca la modalidad “semanal” en los alumnos de la UNAE; una frecuencia porcentual similar y con bajos índices distribuidos en las modalidades de “semanal”, “mensual” y “a veces” en los universitarios de la U. de Cuenca; y un tercer comportamiento, caracterizado por un predominio en la frecuencia de “a veces” y “nunca” con alto índices en el alumnado de la UDA.

Esa dinámica anterior se refleja en la variable de lectura con un comportamiento diferenciado entre los tres centros universitarios, tanto con respecto a los libros de ocio, cuyos índices porcentuales se sitúan por debajo del 50%, como en la lectura de libros relacionados con tareas universitarias, que presenta unos valores todavía más bajos.

Por otro lado, una tercera parte del universo de estudio de estas tres universidades responde a un perfil de lector de prensa, con una frecuencia “semanal” y cuyas secciones más consultadas son las de noticias, política y cultural. Asimismo un porcentaje similar suelen ser oyentes de radio con una frecuencia “diaria” y “semanal”,

especialmente en programas de noticias y de ocio. En cambio la TV es el segundo medio con mayor volumen de usuario, en torno al 80% de los estudiantes, con una frecuencia “diaria” y “semanal”, siendo los programas de noticias los que cuenta con un mayor nivel de audiencia, al tiempo que se observa una distribución porcentual equilibrada entre las restantes secciones televisivas.

En cambio los soportes tecnológicos son los que registran los mayores porcentajes de uso, tanto en el acceso, conexión Wi-Fi, como en disponibilidad de computadoras personales, cuyo principal destino de uso es Facebook o similares y, en segundo lugar, como medio de apoyo al estudio. Y por último, las variables que presentan grandes debilidades y carencias son las relacionadas con la asistencia a las distintas actividades culturales, que cuentan con unos porcentajes muy pobres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bigott, B. (2007). Consumo cultural y educación. *Revista de Investigación*, (61), 85-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3761/376140375004/>
- Castellano, J., & Alcívar, C. (2015). Percepción social de la cultura en el cantón Machala, Ecuador. *Culturales*, 3(2), 113-149. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/694/69442860004.pdf>
- Castellano, J., García, P., & Alcívar, C. (2016). Hábitos y prácticas culturales en Machala 2014. Colima: Archivo Histórico Municipal.
- Castellano, J., Stefos, E., Orosz, A., & Reiban, D. (2017). Prior knowledge and educational-cultural habits and practices: a case study at UNAE. (En prensa).
- Castellano, J., Stefos, E., Sánchez, M., Torres, K., & Reiban, D. (2017). Un caso de estudio sobre conocimiento previo en tres universidades ecuatorianas: UC, UDA y UNAE. (En prensa).
- Córdova, L. H. (2012). Consumo y prácticas culturales de la comunidad universitaria de una universidad mexicana. III Congrés Internacional Associació Espanyola d'Investigació de la Comunicació. Tarragona.
- Espinoza, E., Guamán, V., & Serrano, O. (2017). Modelo didáctico para un salón intercultural. III Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Bolivariano. Guayaquil.

Stefos, E., & Koulianidi, G. (2016). El uso del software R en la enseñanza de Estadística. Aplicaciones en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. En, F. Rivas Echeverría, S. Arciniegas Aguirre, *Avances y aplicaciones de sistemas inteligentes y nuevas tecnologías*. (pp. 57-65). Mérida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes & PUCE-SI.

Stefos, E., Athanasiadis I., Gialamas, B. & Tsolakidis, C. (2011). El uso de las Nuevas Tecnologías y el Método de Proyectos en la enseñanza de Estadística: Un estudio de caso en la Educación Superior. *HMS i JME*, 3, 84-100.

Fecha de presentación: julio, 2019, Fecha de Aceptación: septiembre, 2019, Fecha de publicación: octubre, 2019

21

RESEÑA DEL LIBRO: MI PRIMER AÑO COMO DOCENTE DE TODD, MADELINE, KATHERINE WHITAKER, 2018

BOOK REVIEW: MY FIRST YEAR AS A TEACHER AT TODD, MADELINE, KATHERINE WHITAKER, 2018

Brenda Hurtado Vega¹

E-mail: brenda_sol1212@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9164-7330>

Javier Moreno Tapia¹

E-mail: javier_moreno@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4029-5440>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Hurtado Vega, B., & Moreno Tapia, J. (2019). Reseña del libro: Mi primer año como docente de Todd, Madeline, Katherine Whitaker, 2018. *Revista Conrado*, 15(70), 158-162. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La actividad docente representa para quienes se dedican a ella todo un reto y es común que se busque actualización constante, sin embargo, en ocasiones dicha actualización va enfocada a procesos de planeación, técnicas de enseñanza aprendizaje, evaluación etc. dejando a un lado la interrelación con autoridades, compañeros y alumnos, es así como el trabajo presentado a continuación permite mediante la elaboración de una reseña del libro titulado Mi primer año como docente. Gestionarlo y vivirlo, escrito por Todd, Madeline y Katherine Whitaker proporcionar al lector respuesta a esas interrogantes que a lo largo de quince temas nos lleva a identificar estrategias que seguramente harán que la labor docente sea no solo más llevadera sino eficaz.

Palabras clave:

Docente, gestión, estrategias.

ABSTRACT

The teaching activity represents a challenge for those who dedicate themselves to it and it is common to look for constant updating, however, sometimes this update is focused on planning processes, teaching-learning techniques, evaluation, etc. Leaving aside the interrelation with authorities, partners and students, this is how the work presented below allows for the preparation of a review of the book entitled My first year as a teacher. Manage and live it, written by Todd, Madeline and Katherine Whitaker provides the reader with an answer to those questions that, along fifteen topics, leads us to identify strategies that will surely make the teaching work not only more bearable but effective.

Keywords:

Teacher, management, strategies.

INTRODUCCIÓN

Todd Whitaker profesor de liderazgo en la Universidad Estatal de Indiana en Terre Haute y reconocido por sus aportaciones en el campo de la educación. Antes de ser parte de la educación superior, fue maestro de matemáticas y entrenador de balonmano en Missouri, posteriormente ocupó cargos de dirección y coordinación en educación básica, media y bachillerato. Autor de más de 40 libros traducidos a varios idiomas con temas en motivación docente, liderazgo de maestros y efectividad de dirección.

Madeline Whitaker Hija de Todd y maestra de educación primaria en Springfield, Missouri. Tras trasladarse a Columbia para empezar su carrera como maestra, se matriculó en la Universidad de Missouri para finalizar en el año 2010 con el título de Máster de Educación en Liderazgo de Docentes.

Katherine Whitaker, otra hija de Todd actualmente maestra de matemáticas en secundaria de Kansas City, Missouri. En 2012 se licenció en el Magisterio Científico de Matemáticas de Educación Secundaria. En 2016 obtuvo el título de Máster en Ciencias en Liderazgo de Docentes K-12 de la Universidad Estatal de Missouri Noroeste.

Este libro fue escrito con la intención de proporcionar al lector una guía que le permita tener preparada su clase antes de iniciar el ciclo escolar, hacer ajustes durante el mismo y tomar conciencia de lo que representa la actividad docente. Está escrito para futuros docentes, para quienes inician en el ejercicio de la profesión, pero es muy útil incluso para aquellos que ya tienen años de experiencia porque siempre resulta benéfico recordar o apropiarse de las estrategias y consejos formales para ser un buen docente y en su caso reiniciar en cualquier momento.

La idea de los autores radica principalmente y con base en su experiencia ofrecer apoyo a los docentes que inician con su primer curso de tal forma que eviten aprender mediante ensayo y error, como muchos de quienes seguramente al leer el libro se identificarán, y que por supuesto, les hubiera gustado contar con este tipo de herramientas antes de iniciar.

DESARROLLO

La citada obra contiene tres capítulos y la descripción de quince temas dentro de los cuales se tratan tópicos como: organizar el aula, desarrollar procedimientos, implementar normas, preparación mental para lograr relaciones positivas dentro y fuera del aula, planificar las clases, explicar y poner en práctica los procedimientos, apoyo entre compañeros, entablar relación con padres

de familia, así como rectificar el camino cuando las estrategias impuestas no funcionan.

La labor docente, según los autores, por sí sola es complicada para quienes se dedican a ella ya que en ocasiones no se dimensiona lo que implica y se considera que es una actividad sencilla que cualquiera puede hacerla. Sin embargo, implica un gran compromiso y responsabilidad al tratar con personas; el guiar a alguien que suele tomarnos a los docentes como ejemplo es un gran reto.

Si bien es cierto que quienes están inmersos en la educación se preparan didácticamente y la información proporcionada en esa formación en ocasiones dista mucho de la realidad, definitivamente no es lo mismo preparar la clase que impartirla, no es lo mismo tener los conocimientos que transmitirlos; el reto verdadero se encuentra en como motivar a los alumnos, como iniciar el tema, como ejecutar las dinámicas, como relacionarse con directivos y pares académicos para aprender de ellos.

Algunos docentes se esfuerzan al inicio del período escolar, pero dejan a un lado el proceso intermedio y el final llevando definitivamente su labor a un fracaso académico.

Pocos se preocupan por la distribución del aula, por ejemplo, del espacio: si cuenta con la tecnología y esa tecnología es funcional y sirve ¿Cuántos profesores antes de iniciar el semestre ubican su aula, la visitan, prueban equipo, etc., los autores señalan y muchos coincidiremos según nuestra experiencia en que muy pocos lo hacemos? La distribución del aula de acuerdo a lo expresado por los autores es el primer punto que todo maestro debe considerar sea cual sea el nivel en que imparta. Valorar como podrá interactuar con los alumnos, asegurarse que existan pasillos amplios para que pueda caminar observando, corrigiendo y retroalimentándolos es sumamente importante. Recordemos que de acuerdo a las nuevas tendencias de la educación ya no es posible que un profesor solo este frente a los alumnos dictando una clase, la interacción con ellos es sumamente impotente para los nuevos roles docentes, como guía y facilitador.

Otro punto importante trata que el libro son los procedimientos y las expectativas que se deseen aplicar, en otras palabras lo que describe como las rutinas básicas que sugiere desarrollar para que la clase funcione. Entre los puntos marcados se tienen: como deberán entrar al aula, uso de celulares, equipo de cómputo, cuando salir del aula, cuando entrar a ella, como entregar tareas, incapacidades, etc. mismos que es necesario se mencionen el primer día de clase lo que permitirá al alumno conocer las reglas de la clase.

Además, resulta vital que el profesor establezca el clima que desea dentro del aula a lo que el libro determina como “normas” y que se centran en los valores y la forma de comportamiento, algunas de las citadas son: mantenerse fuera de peligro, ser puntual, arriesgarse, cuidar el mobiliario, respetar a los demás compañeros, no golpear, especificar el uso del celular, etc. Es importante mencionar que tanto los procedimientos como las normas no solo deben estructurarse e informarse sino cumplirse de lo contrario se perderá credibilidad frente al estudiantado.

De esta forma el concepto de la gestión consciente del aula es algo fundamental ya que se considera una habilidad vital para ejercer la práctica docente. En este sentido, el que el docente pueda identificar desde todos los ángulos lo que está sucediendo en su salón es muy necesario para que pueda incidir positivamente en la promoción de una ambiente de aprendizaje. Se trata de que el docente conozca las emociones, comportamientos y actitudes de cada niño. No solo tener en cuenta el contexto específico de escuela ya que también conocer el contexto de donde procede cada alumno y las incidencias que en ese sentido pueden afectar su desempeño escolar es necesario para esta gestión consciente del aula.

Las características esenciales que un docente debe considerar para tener una gestión consciente del aula, según los autores son:

- Que el aula represente un escenario vivencial para los alumnos.
- Que se genere una autoobservación permanente durante la práctica para reflexionar durante el proceso e identificar propias áreas de oportunidad.
- Hacer una observación permanente del entorno educativo en donde se desempeña.
- Que haya una gestión emocional o que pueda autorregularse emocionalmente para atender su práctica con inteligencia emocional.
- Tener un referente de aula ideal para tener una meta de su gestión y lo que pretende con ello.
- Tener en cuenta elementos extracurriculares al momento de gestionar el aula.

Por otro lado, un aspecto de suma importancia que señala el libro, es pensar que los alumnos son seres humanos y en función de ello es como debemos tratarlos, porque generar relaciones positivas con ellos debe ser una prioridad y para lograrlo es necesario visualizar que todos los estudiantes de nuestro grupo de clase son capaces de aprender. De lo contrario, difícilmente habrían llegado al nivel en que se encuentran, la única diferencia es que cada uno tiene habilidades diferentes, y son en diferencia

a otros de menor edad y experiencia. Por lo que si se trabaja en identificar estas habilidades y características personales se podría dar atención adecuada y por ejemplo, conformar equipos multidisciplinarios que ayuden al trabajo colaborativo.

Cabe señalar, que es común que los profesores el primer día de clases realicen una o varias dinámicas de integración que seguramente servirán para que ambos se conozcan pero a partir del segundo día eso queda en segundo término, de acuerdo a lo expuesto por los autores ese es solo el inicio pues cada instante que se interactúa con el alumno se construye una buena o mala relación con ellos. Algunas de las sugerencias para construir relaciones positivas son: recibir a los alumnos diariamente con una sonrisa; celebrar sus logros con regularidad; mostrar respeto hacia ellos evitando gritar o ser sarcástico; ser empáticos; acercarse a ellos para conocer las problemáticas detrás de su rendimiento académico; no etiquetarlos ya que en ocasiones es fácil criticar o encasillar a un alumno en flojo, distraído, falta de compromiso sin saber realmente cuál es su vida o sus problemas; dar a conocer a los alumnos que como profesor existe la preocupación por ellos no solo de que aprendan sino también en el ámbito personal desde un marco ético y respetuoso; así como hacer partícipes a los padres del logro de sus hijos, es común que en cualquier situación siempre resaltamos lo negativo y nos dirigimos a alguien para exponer una queja o un mal servicio, pero rara vez nos tomamos el tiempo para resaltar lo bueno de una persona, una institución o un servicio. Por ejemplo, porque no hablar a los padres para informar de los avances o para dar a conocer los logros de su hijo.

Por todo lo anterior es importante que como docentes se establezcan expectativas de acuerdo al grupo en el que estamos trabajando, si éstas son muy bajas quizás los alumnos se sientan defraudados y frustrados pues ellos se consideran capaces de hacer más y el profesor no se los permite o por el contrario al grupo le cuesta trabajo realizar ciertas tareas y el profesor les exige demasiado, lo importante es lograr el equilibrio que definitivamente estará muy relacionado con las relaciones positivas que se logren con el grupo.

Es importante ser constante en lo planeado y establecido desde el inicio, pero a medida que se va conociendo al grupo se pueden modificar ciertas acciones. Es decir, siempre hay situaciones emergentes que pueden provocar ajustes en la dinámica de la clase.

En este sentido, el libro menciona que en los centros educativos actualmente es muy común que se solicite al profesor una planeación de su clase. Sin embargo, lo que

se hace hincapié en esta obra es la planeación continua, que no deje espacios muertos los cuales propician distracciones o que el alumno considere que no vale la pena la asignatura. Por supuesto que una vez que se conozca más al grupo podrán hacerse modificaciones, por ello es importante que la planeación se realice considerando todo el tiempo de clase sin espacios vacíos; se prevea que hacer en caso de que alguien termine primero o si solo algunos participan; la planeación debe ser de tal forma que cada una de las actividades contempladas contribuya a enriquecer el aprendizaje y la relación positiva con el grupo.

Como parte de la actividad docente esta la actualización del programa de estudio que en la mayoría de las veces conlleva modificar contenidos, buscar bibliografía actualizada, etc. Cuando se lleva a cabo esta tarea el libro nos recomienda prestar atención en lo importante que es “como se va a enseñar” porque si bien es cierto los contenidos son importantes en ocasiones éstos dejan de serlo por la forma en que son transmitidos. Entonces, una propuesta marcada en la obra es precisamente el que se implique a los alumnos en el contenido de los temas lo que no solo propiciara que al profesor le sea más fácil la transmisión de conocimientos, sino que al participar les será más atractivo el tema, elaborar material o utilizar estrategias que coadyuven a lograrlo es sumamente importante.

Hasta este punto se han abordado aspectos de planeación, sin embargo, en el momento de ponerlos en práctica, las cosas suelen resultar un poco más complicadas, ya que nadie nos enseña a tratar con personas y en la mayoría de formación docente este aspecto está ausente. En algunas ocasiones la misma profesión disciplinar del docente nada tiene que ver con las relaciones interpersonales, principalmente los docentes de ciencias básicas. De ahí que un maestro puede ser excelente desde el punto de vista académico, pero cuando se trata de la relación con los demás deja mucho que desear. Por consiguiente, debemos siempre considerar que como seres humanos el profesor al igual que el alumno tiene problemas, se enferma, esta estresado y abrumado con la carga de trabajo, por lo que enfrentarse a un grupo que no quiere participar, que no le interesa la asignatura, que el horario no es el adecuado para ellos, etc. resulta no solo difícil sino frustrante llevándolo a reaccionar quizá de forma agresiva, irónica e indiferente. Por supuesto, no se puede olvidar que el adulto es el profesor y el modelo a seguir, por lo que no están permitidas las discusiones mal intencionadas, el ridiculizar al alumno, lenguaje inapropiado, menospreciante y sobre todo el generar rencores. Bajo estas premisas, las sugerencias de los autores

establecen que es necesario que cuando se presenta una situación que se salga de control el profesor debe esperar a que se calmen los ánimos y a la brevedad comunicar al alumno que sucedió, como se sintió y ofrecer una disculpa por su comportamiento. Esto propiciara que el alumno pueda entender que sucedió y se restablezca la relación positiva, es un hecho que no se puede controlar a los demás, pero si lo que uno como docente hace.

Además, como docentes no solo debemos concentrarnos en los alumnos a los que impartimos asignatura, sino en los directivos y pares académicos los cuales definitivamente tienen más experiencia que el profesor que acaba de ingresar, por lo que es importante que se establezca una relación con ellos, que se aprenda de sus estrategias; se pregunte como ha funcionado algo; se solicite que acudan a la clase que impartimos y realicen observaciones del trabajo realizado hacia la mejora; se participe en reuniones de academia que también será una buena oportunidad para conocer la institución; como trabaja, como piensan los compañeros y como en un momento dado pueden apoyar, buscar y encontrar aquellas personas que piensan positivamente servirá para que el nuevo integrante de la institución educativa, también empiece positivamente.

Otro aspecto que el libro menciona es que el triángulo padre de familia, maestro y alumno no pueden estar separado uno de otro, ya que es común que sobre todo en nivel superior los padres poco se involucran y que cuando lo hacen es con la total desaprobación de los hijos. Sin embargo, aún se les llega a llamar por teléfono cuando existe un problema de conducta o académico con sus hijos, pero difícilmente se les contacta cuando el hijo lleva calificaciones sobresalientes y simplemente para felicitarlo porque está avanzando, esta estrategia de acuerdo a lo expresado en la obra será positiva sobre todo si el profesor se contacta con los padres o con la pareja o familia del alumnos antes de iniciar el curso comunicando las expectativas y propone un trabajo conjunto.

Se puede establecer entonces que el camino del docente es largo y quizá lo bonito de esta profesión es que ningún día es igual, cada clase es diferente, los ánimos de ambos día a día son cambiantes y no es raro hacer una pausa en el camino, analizar cómo se está llevando la actividad docente y rectificar aquello que no esté funcionando.

Se puede concluir que la obra descrita es muy interesante y útil ya que proporciona al docente la oportunidad de reflexionar sobre varios aspectos que suelen pasarse por alto. Si bien es cierto la obra se centra en ejemplos propios de educación básica también lo es que pueden ser adaptados a cualquier nivel educativo y no solo a

profesores de nuevo ingreso, porque cuantos de aquellos que llevan 20, 30 o más años en la docencia han entrado a un círculo vicioso en el que llegan exponen su clase y se van perdiendo de vista lo abordado en este libro y que fundamenta mucho del trabajo del docente, así que esta sería una excelente oportunidad para recordar los inicios como profesor, analizar la actividad docente y rediseñarla, ya que nunca es tarde para aprender y corregir.

CONCLUSIONES

Se puede afirmar que esta obra permite ver la actividad docente desde otro punto de vista y a manera de resumen podemos decir que todo profesor debe: ser constante, justo, razonable con las consecuencias, así como dejar en el pasado los problemas que algún momento dado se pudieron dar con algunos alumnos evitar cualquier aversión con alumnos o situaciones y estar abierto a la retroalimentación y reorientar su práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Whitaker, T., Whitaker, M., & Whitaker, K. (2018). Mi primer año como docente. Gestionarlo y vivirlo. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

22

CALIDAD TOTAL EN EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

TOTAL QUALITY IN THE HIGHER EDUCATION SCENARIO

Fernando Fonseca Camargo¹

E-mail: fernando.fonseca@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1409-3423>

¹ Corporación Universitaria Minuto de Dios. Centro Regional Madrid (CRM). Bogotá. Colombia.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Fonseca Camargo, F. (2019). Calidad total en el escenario de la educación superior. *Revista Conrado*, 15(70), 163-167. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En la actualidad las evaluaciones de la calidad en el sistema educativo han adquirido gran importancia. A pesar de entenderse que por su naturaleza las evaluaciones de calidad conllevan a un mejoramiento continuo, existe un alto grado de desacuerdo acerca de lo que es la calidad educativa, cómo medirla y mejorarla. Partiendo del hecho, de que cuando se habla de la calidad educativa se prefiere el término como subjetivo, es importante conocer sus características, origen, y el desarrollo de la misma. Entorno a esto, existen diversidad de posturas y reflexiones, que evidencian algunos de los riesgos y desventajas que dichas evaluaciones conllevan, pero también permiten evidenciar algunos aportes del modelo Calidad Total que son favorables para la educación.

Palabras clave:

Calidad educativa, evaluación, sistema de calidad.

ABSTRACT

Currently, evaluations of quality in the education system have acquired great importance. Although it is understood that by their nature, quality evaluations lead to continuous improvement, there is a high degree of disagreement about what is educational quality, how to measure it and improve it. Starting from the fact, that when we talk about educational quality, the term is prefixed as subjective, it is important to know its characteristics, origin, and the development of it. Surroundings to this, there are a diversity of positions and reflections, which show some of the risks and disadvantages that such evaluations entail, but also allow us to show some contributions of the Total Quality model that are favorable for education

Keywords:

Educational quality, evaluation, quality system.

INTRODUCCIÓN

La calidad educativa, es un término difuso; esto es coherente teniendo en cuenta que las definiciones de calidad varían, dado a que existen diferentes perspectivas, no se puede dar una correcta o única definición de lo que es calidad. Por otra parte, la calidad y evaluación están estrechamente relacionados, a tal punto que no podría entenderse la una sin la otra; se puede decir que al tratar el tema de calidad es porque implícita o explícitamente se ha realizado una evaluación con algún criterio.

A nivel mundial las evaluaciones o pruebas educativas son una política de Estado de los países, un propósito común en la mayoría de los países es que tiene como propósito la medición de las competencias de los estudiantes, pero su fin o utilidad puede ser diversa, así mismo puede tener en cada país efectos diferentes, lo que sí está claro es que la calidad se consolida como una cultura de las instituciones de educación superior, Schmelkes (2010), establece un modelo que contiene los principios que se deben incluir en todo proceso de evaluación de calidad educativa que al complementarse con lo establecido por Granados (2013), quien propone el modelo de Calidad Total o también conocido como ciclo de Deming, usado por las ciencias administrativas aplicado en el escenario educativo puede ser un generador de proyectos y planes de acción orientados al mejoramiento continuo y a la búsqueda de altos estándares de calidad en las instituciones de educación.

DESARROLLO

El trabajo se basa en una investigación descriptiva-explicativa de tipo documental desde la revisión bibliográfica de artículos y textos relacionados en las presentes referencias, los artículos seleccionados presentan diversidades en su metodología como estudios empíricos o revisiones bibliográficas que se consideran de gran importancia y aporte para el desarrollo del estudio.

Para Acevedo (2017), la calidad educativa es un término difuso, teniendo en cuenta que las definiciones de calidad varían, dado a que existen diferentes perspectivas, no se puede dar una correcta o única definición de lo que es calidad. Gonzalo (2014) quien es citado por Mosquera (2017), hace una afirmación en este sentido: *“Es poco congruente hablar de calidad sin hablar de evaluación, puesto que tildar una cosa como algo que tiene calidad exige realizar una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación del objeto o sujeto evaluado al referente utilizado”* (p. 132). Se puede decir que al tratar el tema de calidad es porque implícita o explícitamente se ha realizado una evaluación con algún criterio.

Cada persona, tiene una idea distinta de lo que se entiende del concepto de calidad por esto se puede decir que es un término subjetivo, lo que no se debe desconocer es que existe un acuerdo en que se habla de la calidad cuando están cubiertas o superadas todas las expectativas, ya sea de un producto o servicio. Referente a esto, Rupérez (1994), citado por Marmolejo, Arango & Padilla (2017), afirman que *“la calidad no es sólo calidad producida sino también y, sobre todo, calidad percibida”*.

En el campo educativo, es importante conocer las raíces de cómo se originó y evolucionó el término. Los procesos de calidad se originan en Japón específicamente en el ámbito empresarial, y después se multiplicó a otros servicios sociales, como al de la educación, donde se inicia introduciendo nuevas técnicas preventivas del error centradas en el control de la calidad durante el proceso y no tras el proceso, conformando el término la Calidad Total.

Para Robledillo & Velázquez (2013), la gestión de una organización a través de un sistema de Calidad Total requiere conocer previamente los niveles vigentes de calidad de la gestión y de los resultados en una empresa. Una de las herramientas más completas para obtener este conocimiento es la realización de una autoevaluación, este proceso permite generar un conocimiento y valoración de los diferentes aspectos de una organización, involucrando a los participantes en cada proceso, autores como Hernández, Marulanda & López (2014), señalan la importancia de la creación e identificación del conocimiento como proceso colectivo.

Esta función de autoevaluación fue adoptada en los procesos valorativos y de calidad en el escenario de educación, y sigue vigente a pesar de ser cuestionada por autores como Gómez, Zamora & Torres (2014). Quienes manifiestan su inconformismo por la falta de inclusión y protagonismo de los docentes en este proceso, argumentando que no puede haber calidad académica si las prácticas en el aula continúan centradas en formar para la sociedad feudal o industrial, y no para la sociedad del conocimiento.

En la década de los 80 y principios de los 90, de forma legal y en el ámbito internacional fue creada la International Association for the Evaluation of Educational Achievement, su función es promover y realizar estudios internacionales de evaluación educativa, también durante ese periodo se sitúan los primeros intentos de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), por elaborar una serie de indicadores sociales cualitativos. Estas acciones pueden considerarse como el origen del proyecto INES con propósitos de desarrollar indicadores de evaluación del sistema educativo, este proyecto va de la mano a otro comparativo también promovido por la OCDE conocido como el proyecto PISA.

Como todo proceso la evaluación de la calidad posee riesgos o limitaciones; las evaluaciones de acreditación para las instituciones de educación superior se han convertido en un foco de cuestionamientos y se ha perdido la credibilidad en estos procesos realizados por organismos externos, Uribe (2013), manifiesta que los procesos son extensos y descontextualizados; para Galaz,(2014); y Mendoza (2003), no se evalúan productos de desempeño, falta ética y transparencia en los procesos de evaluación; autores como Moreno (2010); Hernández, Tobón & Vázquez (2015), aducen la falta de participación de los diferentes actores en la gestión e implementación de los procesos académicos, Casillas, Ortega & Ortiz (2015), señalan la ausencia de impacto respecto a los fines de las universidades, así mismo estos autores sugieren alcanzar un enfoque que sea apropiado, basado en el análisis crítico, la revisión de experiencias y el trabajo coordinado entre todos los actores, buscando generar una visión compartida.

Como se puede evidenciar existe el problema de lograr evaluaciones objetivas de procesos difícilmente tangibles, como son los educativos, en aras de lograr que los estándares de calidad de la educación sean de calidad, debe existir una fundamentación bajo principios de igualdad para lograr los objetivos.

Como respuesta al problema evidenciado, toma importancia la propuesta de Schmelkes (2010), que se basa en la aplicación de unas características que deben ser adoptadas para lograr una transparente y eficiente evaluación de la calidad educativa. En la siguiente grafica se evidencia concretamente las características principales desde la Visión de Schmelkes (2010) (Figura 1).



Figura 1. Reto de la calidad de la educación.

Toda evaluación es un proceso que depende de las entradas y necesita transformarse continuamente para mejorar el resultado y asegurar la calidad, así pues, teniendo como fin la mejora continua, un proceso de evaluación genera información que a su vez se convierte en conocimiento. *“Sin conocimiento, una organización no se podría organizar”*. (Davenport & Prusak, 2001)

Para lograr el aseguramiento de la calidad se hace necesario adicionar a las características señaladas por Schmelkes (2010), un proceso eficiente, y para ello una herramienta basada en las ciencias de la administración propuesta por Granados (2013), es el ciclo de Deming o PDCA (Plan, Do, Check, Act) o conocido como Calidad Total, esta estrategia de gestión se basa en el principio de la mejora continua de la gestión de calidad en las organizaciones, para Buenaño Lliguin & Tierra Satán (2017), *“es una herramienta clásica y esencial para la correcta mejora continua de la organización, es un símbolo de mejora continua que es aplicable en cualquier campo de una actividad con el fin de asegurar el mejoramiento de dichas actividades”*.

Esta herramienta puede ser usada o adaptada para una evaluación sistemática como lo es el proceso para la calidad educativa, los resultados de la implementación de este ciclo permiten a las organizaciones una mejora integral de la competitividad, de los productos y servicios, mejorando continuamente la calidad, y aumentando la rentabilidad de la organización (Walton & Deming, 2004) (Figura 2).



Figura 2. Ciclo de Deming.

Para Granados (2013), se debe seguir estas cuatro fases, que en primer lugar ayudarán en el proceso de la obtención y entrega de información, que a su vez logra una correcta toma de decisiones, este proceso de mejora

continúa funciona en el escenario de enseñanza-aprendizaje, para establecer los indicadores de la calidad educativa, entendiendo la diversidad del proceso y reconociendo las dificultades y condiciones de las instituciones, como parte del proceso permite definir objetivos, implementar actividades y seguir su secuencia previamente programada.

A continuación, se relacionan las consecuencias positivas que según Granados (2013), se pueden esperar de un proceso de evaluación bien estructurado:

- Aporta un mayor conocimiento e información sobre los sistemas, teniendo en cuenta que la evaluación es un proceso que genera información.
- La evaluación, permite poner de manifiesto de una manera más precisa aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos.
- Permite el diagnóstico de la situación a partir del uso de indicadores.
- Sirve de ayuda en la conducción de procesos de cambio.
- Contribuye a la mejora de la organización y funcionamiento de los centros educativos.

CONCLUSIONES

Las herramientas que son empleadas en el contexto de las ciencias administrativas se pueden extrapolar al escenario de la calidad educativa, permitiendo que cualquier organización de carácter educativo gubernamental o privada se mida por sus resultados, que a su vez se obtienen por medio de las evaluaciones, si bien este proceso ha generado controversia en el campo de la educación, pueden ser visto desde la óptica favorable o desfavorable, según el enfoque.

El hecho que la evaluación sea realmente un estímulo de la calidad o un freno a la misma dependerá, por tanto, de las características del sistema de evaluación que se utilice. Lo que sí es claro es que se hace necesario efectuar de manera permanente estas evaluaciones ya que permiten trazar nuevos objetivos o replantear los existentes.

Para finalizar, han de considerarse tanto las implicaciones de la calidad educativa como los riesgos de las potencialidades mencionadas anteriormente. Se puede notar que el aplicar sistemas de evaluación de la calidad tiene influencia sobre la educación y los criterios que se toman en la evaluación determinan las exigencias del programa y de los actores que intervienen en el escenario educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, A. (2017). ¿Por qué calidad y no excelencia educativa? Una breve reflexión sobre la calidad educativa en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ensayo y opinión*, 20, Recuperado de <http://critica.cl/educacion/por-que-calidad-y-no-excelencia-educativa-una-breve-reflexion-sobre-la-calidad->
- Buenaño Lliguin, Y. M., & Tierra Satán, J. P. (2017) Efectos de la aplicación del ciclo de Deming/pdca (planificar, hacer, verificar y actuar) de la organización de los II juegos deportivos nacionales estudiantiles Universitarios y Politécnicos. (Trabajo de grado previo a la obtención del Título de Licenciado en Cultura Física= Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo.
- Casillas, M. Á., Ortega, J. C., & Ortiz, V. (2015). El circuito de educación precaria en México: una imagen del 2010. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 47-83. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n173/v44n173a3.pdf>
- Davenport, T., & Prusak, L. (2001). *Conocimiento en Acción. Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Pearson Education.
- Galaz, C. A. (2014). *Evaluación y aplicación de un modelo de calidad a organismos de acreditación en Chile*. (Tesis de magister). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Gómez, E. A., Zamora, R., & Torres, J. (2014). Los procesos de acreditación en la Universidad Autónoma de Chapingo: situación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires.
- Granados, G. (2013). *Calidad, Educación, Evaluación, Mejora Continua*. Recuperado de <http://www.visionindustrial.com.mx/industria/en-la-educacion>
- Hernández, J. S., Tobón, S., & Vázquez, J. M. (2015). Estudio del liderazgo socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 105-128. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/download/2878/3095>
- López, M., Hernández, A., & Marulanda, C. (2014). *Procesos y Prácticas de Gestión del Conocimiento en Cadenas Productivas de Colombia*. *Información tecnológica*, 25(3), 125-134. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/infotec/v25n3/art15.pdf>

- Marmolejo, J. C., Arango, G., & Padilla, M. P. (2017). Propuesta de mejoramiento desde el desarrollo sostenible y la acreditación de alta calidad. experiencia del INTEP. Recuperado de https://www.academia.edu/37199812/PROPUESTA_DE_MEJORAMIENTO_DESDE_EL_DESARROLLO_SOSTENIBLE_Y_LA_ACREDITACION_DE_ALTA_CALIDAD_EXPERIENCIA_DEL_INTEP [PROPOSAL FOR IMPROVEMENT FROM SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND HIGH QUALITY ACCREDITATION. EXPERIENCE OF INTEP](https://www.academia.edu/37199812/PROPUESTA_DE_MEJORAMIENTO_DESDE_EL_DESARROLLO_SOSTENIBLE_Y_LA_ACREDITACION_DE_ALTA_CALIDAD_EXPERIENCIA_DEL_INTEP)
- Mendoza, J. (2003). La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las experiencias de una década. Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Panamá.
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. Revista de la Educación Superior, 39(154), 77-90. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista154_S2A1ES.pdf
- Robledillo, A., & Velázquez, D. (2013). Introducción a los Sistemas de Gestión de la Calidad Total: Modelo de Excelencia EFQM y Autoevaluación. Med. Secur. Trab, 59(232). Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2013000300002
- Schmelkes, S. (2010). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: Secretaría de Educación Pública.
- Uribe, A. P. (2013). Los factores que conforman el modelo de acreditación de alta calidad de programas académicos en Colombia, revisión desde el enfoque de la percepción. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables, 5(2). Recuperado de <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/desarrollogerencial/article/download/489/477>
- Walton, M., & Deming, W. E. (2004). El método Deming en la práctica. Bogotá: Norma.

23

LOS PROYECTOS AMBIENTALES ESCOLARES Y SU ARTICULACIÓN CON LAS TIC

THE SCHOOL ENVIRONMENTAL PROJECTS AND ITS ARTICULATION WITH ICT

Emilse Yenith Alarcón Avella¹

E-mail: emilse.alarcon@uptc.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3648-4337>

Shirley Andrea Ovalle Barreto¹

E-mail: shirley.ovalle@uptc.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0629-5447>

Blellen Yaned Velandia Torres¹

E-mail: blellen.velandia@uptc.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3465-0648>

¹ Universidad Pedagógica y Tecnológica. Colombia.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Alarcón Avella, E. Y., Ovalle Barreto, S. A., & Velandia Torres, B. Y. (2019). Los proyectos ambientales escolares y su articulación con las TIC. *Revista Conrado*, 15(70), 168-174. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En esta investigación se analizó la forma en que se integran los Proyectos Ambientales Escolares en el currículo escolar en Colombia, a partir del uso de las TIC. Para determinar las percepciones sobre el desarrollo y ejecución de los Proyectos Ambientales Escolares y el nivel inclusión de las nuevas tecnologías informáticas se aplicó una encuesta a docentes orientadores de la educación ambiental. Se indagó en la encuesta sobre cómo se trabajan los Proyectos Ambientales Escolares en las instituciones y sobre el uso de las nuevas tecnologías como estrategia didáctica. Se implementó en la escuela a través de los Proyectos Ambientales Escolares, pero debe reforzarse pues esto permite la formación de dinamizadores ambientales dejando de lado la enseñanza tradicional. También se estableció que este tipo de proyectos en la mayoría de las instituciones no se articula con las TIC. Se sugiere dinamizar los Proyectos Ambientales Escolares adicionando modelos pedagógicos en los que se implementen las TIC como estrategia de desarrollo.

Palabras clave:

Educación ambiental, Proyectos Ambientales Escolares, TIC.

ABSTRACT

This research analyzed the way in which School Environmental Projects are integrated into the school curriculum in Colombia, based on the use of ICT. In order to determine the perceptions about the development and execution of the School Environmental Projects and the level of inclusion of the new information technologies, a survey was applied to teachers who are guide to environmental education. The survey on how School Environmental Projects are worked on in institutions and on the use of new technologies as a teaching strategy was investigated. It was implemented in the school through the School Environmental Projects, but it should be reinforced as this allows the formation of environmental dynamizers, leaving aside traditional education. It was also established that these types of projects in most institutions do not articulate with ICT. It is suggested to boost School Environmental Projects by adding pedagogical models in which ICT is implemented as a development strategy.

Keywords:

Environmental education, School Environmental Projects, TIC.

INTRODUCCIÓN

La crisis ambiental actual requiere nuevas bases culturales. En Colombia, con la Constitución de 1991 se ha contribuido a mitigar esta problemática a través de la inclusión de la educación ambiental en el currículo escolar. Se espera que esto genere una cultura de respeto por los recursos naturales, además de los esfuerzos que realizan los Estados desde los años sesenta tales como: cumbres, tratados, agendas, seminarios y congresos. Actualmente en las instituciones se trabaja la dimensión ambiental desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que incluye como componentes pedagógicos el proyecto ambiental escolar, el cual se implementa por el decreto 1860 de 1994 que reglamenta la ley 115 de educación (Carrasco, 2005).

Se sugiere que la educación ambiental y los Proyectos Ambientales Escolares involucren procesos participativos, nuevos conocimientos y nuevas metodologías que motiven en los estudiantes a generar una conciencia ambiental (Flórez Restrepo, 2012). Una estrategia para transformar la enseñanza en el aula son las TIC, en las cuales profesores y estudiantes dinamizan el saber y el aprendizaje. Las TIC emparejadas con modelos pedagógicos pertinentes han permitido que el proceso de aprendizaje en el aula se fortalezca.

Para conocer cómo los docentes emplean los Proyectos Ambientales Escolares se desarrolló una encuesta que identifica el nivel de conocimiento de los docentes y el uso de las TIC. Se espera que, con el desarrollo de esta propuesta de investigación, los docentes de ecología y ciencias naturales tengan la oportunidad de enriquecer la labor pedagógica, aplicar nuevas estrategias como alternativa a las usadas tradicionalmente y contribuir a la formación de los estudiantes en temas ambientales locales desde la escuela.

DESARROLLO

El objetivo general de este estudio fue establecer una metodología que permitiera medir el impacto de las TIC y que fuera apropiada en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior bajo la Propuesta para la Medición del Impacto de las TIC (IMPACTIC). Esta investigación es de carácter exploratorio teniendo en cuenta los procesos de aprendizaje mediados por las TIC, tuvo en cuenta el desarrollo de actividades contando con la experiencia de varias universidades en este campo, el tipo de enfoque que se le dio fue cualitativo y se dividió en cuatro etapas: estado del arte, indagación y comparación de metodologías, elaboración de la propuesta metodológica y evaluación.

Asimismo, se tomó esta investigación como referente puesto que se relacionaba con la medición de impactos a través de las TIC por medio de herramientas y métodos sencillos, aunque el estudio fuera dirigido a la educación superior y no a una sola área en específico.

- Diseño de un instrumento para evaluar el nivel de uso y apropiación de las TIC en una institución de educación superior.

Esta investigación tuvo como finalidad central el diseño y la presentación de un instrumento denominado SABER-TIC, con el objetivo de indagar sobre el nivel de uso y apropiación de las TIC en el cuerpo docente de una institución de educación superior; esta estrategia fue considerada como un espacio de reflexión acerca del rol actual que la tecnología tiene en las prácticas educativas (Taquez, Rengifo & Mejía, 2016).

Metodológicamente este trabajo permitió consolidar bases fuertes en la técnica a trabajar puesto que se tuvo una fase de validación con expertos, personas cuya experiencia investigativa, académica y profesional relacionada al tema de investigación, les permitió emitir un juicio, dar forma a cada uno de los ítems incluidos en el instrumento y, no menos importante, valorar el contenido.

En la revisión realizada son muy escasos los estudios que involucran Proyectos Ambientales Escolares y TIC, en algunos referentes de trabajos de investigación se encontró que se estudió el impacto de las TIC con la educación ambiental y las percepciones y apropiación de los docentes de ciencias naturales frente al tema.

- Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización.

“Esta investigación muestra una propuesta clara para realizar la validación de instrumentos a partir del juicio de expertos, desarrollando una metodología que permite describir los aspectos fundamentales para tener en cuenta en una validación” (Escobar Pérez & Cuervo Martínez, 2008).

FASE 2: Categorización del instrumento

Se elaboraron 16 preguntas relacionadas con las percepciones que tenían los docentes acerca de las TIC y la educación ambiental; un primer documento con cinco preguntas de información personal del docente y diez preguntas acerca de la concepción que tienen los docentes sobre los PRAE y las estrategias utilizadas.

FASE 3: Validación del instrumento

Se tomó como referente a Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez (2008), quienes presentaron una propuesta en

la que básicamente se centraron en la metodología de la utilización del juicio de expertos para darle validez a los contenidos, presentó además una conceptualización de dicho contenido, posteriormente dio definiciones y como etapa final hubo una caracterización del juicio de expertos que permitió determinar la veracidad del instrumento.

Según lo planteado por Escobar & Cuervo (2008), *“el juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”*. (p. 29). Por lo cual en esta etapa se contó con el juicio de

tres expertos en TICs, educación ambiental y Proyectos Ambientales Escolares. Se realizó un análisis previo a partir de las consultas hechas y la finalidad del instrumento que se iba a aplicar, para determinar en qué aspectos de la construcción de los Proyectos Ambientales Escolares y la articulación de las TIC se requería hacer énfasis.

Luego se procedió a implementar una propuesta metodológica para validar la encuesta: Para la validación de cada una de las preguntas por parte de los expertos se creó un cuadro teniendo en cuenta los siguientes aspectos (tabla 1).

Tabla 1. Elementos a tener en cuenta para la evaluación de los expertos.

Nombre del evaluador:										
Perfil del evaluador:										
Formación:										
ÍTEM	COHERENCIA			PERTINENCIA			CLARIDAD			OBSERVACIONES
La institución a la cual pertenece es:	Baja	Moderada	Alta	Baja	Moderada	Alta	Baja	Moderada	Alta	

FASE 4: Ajustes y aplicación del instrumento

Luego de los ajustes y sugerencias pertinentes por cada uno de los expertos se consolidó el instrumento a aplicar.

Tabla 2. Concepciones del docente sobre el “PRAE”

OBJETIVO: Identificar las estrategias de los PRAE como proyecto de educación ambiental. Responsable: Emilse Yenith Alarcón Avella Estudiante de la Maestría en TIC Aplicadas a la Educación UPTC /Duitama							
Nombre:		Teléfono		Correo Electrónico			
Docente del Área de:		Edad:		Área de formación:			
ÍTEM	Opción de respuesta						
La institución a la cual pertenece es:	Rural			Urbana			
¿Tiene experiencia en la formulación de Proyectos Ambientales Escolares?	Sí			No			
¿Cuál es la situación actual de los PRAE de la institución a la que pertenece?	Está en fase de planteamiento.			Está en fase de ejecución.			
¿Conoces las normas que reglamentan los PRAE?	Sí		No		Parcialmente		
De las siguientes opciones ¿Cuál consultó para la normatividad de los PRAE de su institución?	Constitución Política de Colombia 1991	CONPES No. 2544 - DE-PAC de agosto 1 de 1991 capítulo 2, literal C. Ley Ambiental de Colombia. Ley 99 de 1993.	Ley General de Educación. Ley 115 de 1994 artículo 23.	Decreto 1860 de 1994	Decreto 1743 de 1994	Política Nacional de Educación Ambiental del 2002	Documento MEN. Ley 1549 del 2012 PNEA

¿La participación de los docentes en los PRAE hace parte de las políticas de la institución?	Si	No	Lo desconozco
¿Cada cuánto se hace seguimiento, al nivel de cumplimiento de las actividades programadas en los PRAE?	Al finalizar cada periodo	Al finalizar el año escolar	No se realiza seguimiento.
¿Qué actividades o estrategias didácticas utiliza para dinamizar los PRAE?	Juegos ambientales. Talleres	Cartelera informativa. Salidas de campo	OVA (Objetos Virtuales de Aprendizaje) Juegos Virtuales de Aprendizaje Redes sociales
¿La institución educativa a la que usted pertenece ha incorporado las TIC como componente tecnológico de los PRAE?	Siempre.	Algunas Veces.	Nunca
¿Dentro de las actividades programadas en los PRAE ha utilizado las redes sociales como mecanismos de divulgación?	Siempre.	Algunas veces.	Nunca.

• Aplicación del instrumento

Una vez terminadas las sugerencias hechas por los expertos, así como los ajustes y correcciones se aplicó el instrumento, en este caso la encuesta, para lo cual se contó con una muestra de docentes y fue aplicada en el Foro Departamental de Proyectos Ambientales Escolares realizado en el departamento de Boyacá.

Se seleccionó una muestra de 53 docentes que en la actualidad se encuentran liderando proyectos ambientales en varias instituciones a las cuales pertenecen en educación básica secundaria y media; para indagar sobre los Proyectos Ambientales Escolares y las estrategias usadas en el aula al trabajar las problemáticas ambientales que enfrenta la población.

Para la fase de evaluación, se analizaron las respuestas, determinando el impacto de las TIC dentro de los Proyectos Ambientales Escolares e identificando las fallencias, cambios y ajustes a realizar. Se utilizó un formulario de Google, y se analizó la prueba aplicada.

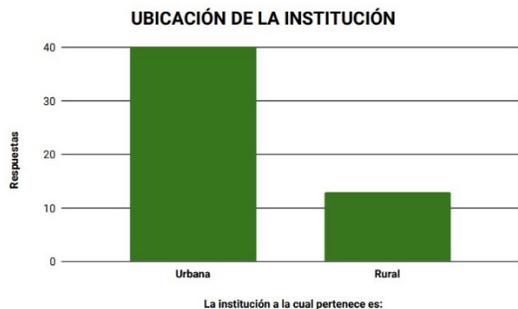


Figura 1. Ubicación instituciones.

Una de las primeras preguntas analizadas (Figura 1) hace referencia a la ubicación de la institución educativa, puesto que se determinó en el juicio de expertos que el contexto influye de gran manera en la aplicación de estrategias mediadas por las TIC; sin desconocer que muchos de estos lugares no tienen acceso a herramientas tecnológicas y al internet

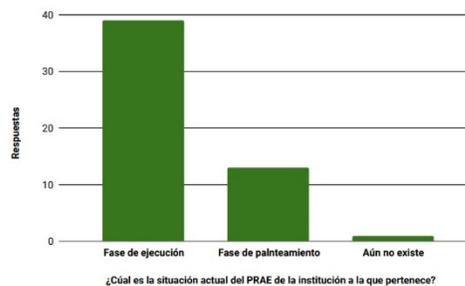


Figura 2. Situación actual de los Proyectos Ambientales Escolares.

Con el análisis de esta pregunta se pudo determinar (Figura 2) que hay avances significativos en el planteamiento y desarrollo de los proyectos ambientales escolares en Boyacá, puesto que más del 70% de los profesores encuestados afirma que los Proyectos Ambientales Escolares de la institución educativa a la que pertenecen se han planteado y se encuentra en fase de ejecución.

La normatividad colombiana en el Decreto 1743 del 3 de agosto de 1994 determina que se debe incluir el proyecto de educación ambiental para todos los niveles de educación formal y no formal; viéndose reflejado el cumplimiento de la norma en un gran porcentaje.

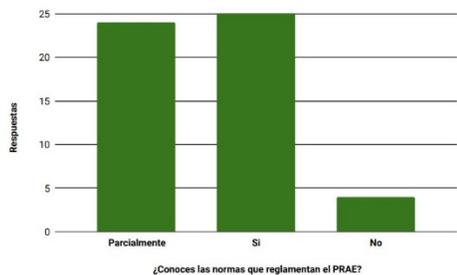


Figura 3. Normatividad Proyectos Ambientales Escolares.

Con el análisis de esta pregunta, se determinó que más del 47% de los encuestados conocían la normatividad colombiana (Figura 3) que reglamenta la implementación de los proyectos ambientales escolares, pero que a la vez más de un 45% conocía las normas parcialmente y tan solo un 8% las desconocía por completo.



Figura 4. Fuentes consultadas para normatividad de los Proyectos Ambientales Escolares.

Dentro de la normatividad consultada para el diseño y elaboración de los proyectos (Figura 4) ambientales los encuestados tienen en cuenta en mayor cantidad las siguientes normas:

- Constitución Política de Colombia (Colombia. Corte constitucional, 1991).

Esta contempla en varios de sus artículos explícitamente los derechos y deberes de los ciudadanos en el ámbito ambiental.

Artículo 80. El Estado planificará el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales, para garantizar su desarrollo sostenible, su conservación, restauración o sustitución. Por lo anterior el estado garantizara el cuidado y protección de los recursos naturales y la inclusión de planes que le permitan lograrlo.

Ley 99 (Ley general ambiental colombiana) (Colombia. Corte constitucional, 1993).

Establece estrategias que permiten al estado vigilar y velar los recursos naturales, el cuidado y preservación del entorno, dando origen a los principales entes de control ambiental en Colombia. Da origen al Ministerio del

Medio Ambiente y se crea y fundamenta a través de ella el Sistema Nacional Ambiental (SINA) (Tobasura Acuña, 2006).

Ley 115 de 1994 (Colombia. Congreso de la República, 1994).

Para Vahos Arias, Pedraza Contreras & Campuzano (2012), en la Ley General de Educación, se encuentran las normas que regulan el servicio educativo y se hace énfasis en los principios sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de aprendizaje, investigación, enseñanza, y cátedra y en su carácter de servicio público”. Normas que rigen nuestro sistema educativo y que han servido de guía en los procesos educativos actuales en Colombia.

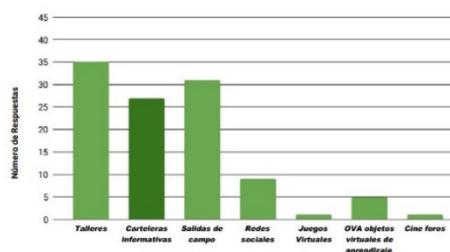


Figura 5. Estrategias aplicadas al Proyectos Ambientales Escolares.

Se evidenció que las actividades planteadas para la ejecución del proyecto escolar Proyectos Ambientales Escolares (Figura 5) siguen siendo tradicionales, entre las cuales se tienen: juegos ambientales, talleres, carteleras, salidas de campo y observación. Mientras que las estrategias didácticas mediadas por las TIC como los Objetos Visuales de Aprendizaje (OVA), los juegos virtuales de aprendizaje y las redes sociales son poco exploradas e implementadas como actividad o estrategia didáctica para dinamizar el proyecto.

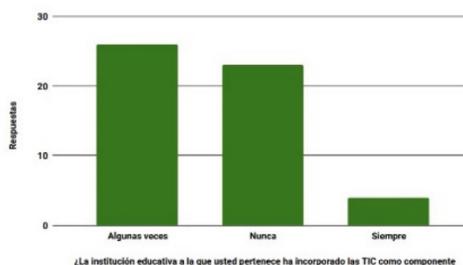


Figura 6. Incorporación de TIC al Proyectos Ambientales Escolares.

Uno de los componentes que se debe incluir en el proyecto ambiental escolar (Figura 6) es el uso de la tecnología como dinamizador del proceso de enseñanza de la educación ambiental, puesto que esta ha tomado gran

importancia en los procesos educativos actuales. Al analizar los resultados obtenidos se puede evidenciar que este componente tecnológico ha sido poco explorado y utilizado en el desarrollo de estrategias y actividades planteadas en los Proyectos Ambientales Escolares.

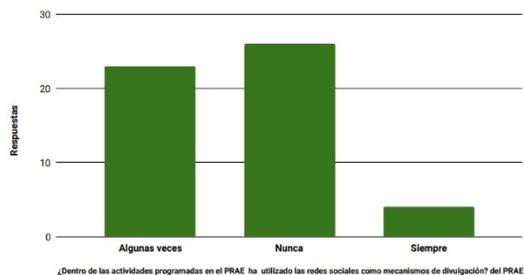


Figura 7. Implementación de redes sociales al Proyectos Ambientales Escolares.

Son muy pocos los docentes encuestados que han utilizado las redes sociales como estrategia y mecanismo de divulgación de los Proyectos Ambientales Escolares (Figura 7). Se evidenció que en su gran mayoría nunca lo han hecho; lo que permite determinar que en cuanto al componente tecnológico los proyectos ambientales presentan muchas deficiencias.

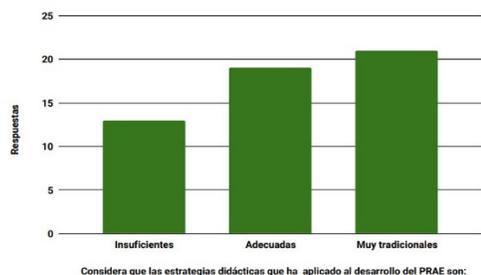


Figura 8. Percepción de las estrategias didácticas aplicadas al Proyectos Ambientales Escolares.

Al analizar esta pregunta se puede concluir que las estrategias didácticas que se aplican comúnmente al desarrollo de los Proyectos Ambientales Escolares (Figura 8) en la mayoría de los casos son muy tradicionales e insuficientes para motivar la enseñanza de la educación ambiental.

CONCLUSIONES

Al abordar una investigación, uno de los problemas más frecuentes en los que se ve involucrado el investigador es la falta de instrumentos que le permitan hacer una recolección de datos de manera eficaz y confiable; el juicio de expertos en la construcción y validación de un instrumento es una metodología práctica que permite un estudio confiable para dar cumplimiento a los objetivos planteados en cualquier estudio.

La educación ambiental es un proceso participativo que está dirigido al desarrollo de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y la toma de conciencia para contribuir a minimizar los impactos ambientales que experimenta Colombia en la actualidad; al implementar las TIC se pueden dinamizar los Proyectos Ambientales Escolares y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del medio ambiente, entre los actores del proyecto (estudiantes, docentes y comunidad), pues se debe entender que el proceso debe ser tanto conceptual como práctico.

Los componentes tecnológicos han transformado la vida cotidiana; es así como la enseñanza en el aula está en permanente cambio, pero no en todos los casos se les ha dado la importancia que requieren y en muchas instituciones educativas aún permanecen aislados del currículo, son un componente clave para la enseñanza de la educación ambiental y la implementación de estrategias desde los Proyectos Ambientales Escolares; así que en la mayoría de los casos la enseñanza sigue siendo tradicional.

El proyecto ambiental escolar genera espacios de acción para mejorar la calidad de vida y las interacciones de los estudiantes con el medio, transformando espacios en la escuela que permiten una nueva cultura en los educandos de tolerancia, amor y respeto por el cuidado de su entorno; la normatividad colombiana reglamenta la inclusión de estos proyectos al currículo escolar, no solo desde el área de ciencias naturales o ecología sino de manera interdisciplinaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carrasco, M. T. (2005). *La educación ambiental en Colombia: un contexto de transformación social y un proceso de participación en construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión-acción*. Bogotá: Ministerio del Medio Ambiente.

Colombia. Corte constitucional. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá: Corte constitucional.

Colombia. Corte Constitucional. (1993). *Ley General Ambiental de Colombia*. Bogotá: Corte constitucional.

Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Congreso de la República.

Escobar Pérez, J., & Cuervo Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6 (1), 27-36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

- Flórez Restrepo, A. G. (2012). La educación ambiental: una apuesta hacia la integración escuela-comunidad. *Praxis & Saber*, 3 (5), 79-101. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/download/1135/1134
- Taquez, H., Rengifo, D., & Mejía, D. (2016). *Diseño de un instrumento para evaluar el nivel de uso y apropiación de TIC en la educación superior*. Recuperado de <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/5030.pdf>
- Tobasura Acuña, I. (2006). La política ambiental en los planes de desarrollo en Colombia 1990-2006. Una visión crítica. *Revista Luna Azul*, 22, 8-19. Recuperado de http://vip.ucaldas.edu.co/lunazul/downloads/Lunazul22_2.pdf
- Vahos Arias, F. A., Pedraza Contreras, M. L., & Campuzano Ochóa, C. P. (2012). *Guía de diseño e implementación de proyectos ambientales escolares PRAE desde la cultura del agua*. Bogotá : MinAmbiente.

24

AMITY, FROM THE TERM OF QURANIC TO THE EXPRESSION OF MYSTIC, IN THE INTERPRETATION RELATED TO IMAM JAFAR AL-SADIQ

AMISTAD, DEL TÉRMINO DE QURANIC A LA EXPRESIÓN MÍSTICA, EN LA INTERPRETACIÓN RELACIONADA A IMAM JAFAR AL-SADIQ

Shokrallah Pouralkhas¹

E-mail: pouralkhas@uma.ac.ir

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7910-7075>

Ahmad Jabari²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6323-6414>

Farshid Bagheri³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4856-7095>

¹ University of Mohaghegh Ardabili. Ardabil. Iran.

² Urmia University. Urmia. Iran.

³ Shiraz University. Shiraz. Iran.

Suggested citation (APA, sixth edition)

Pouralkhas, S., Jabari, A., & Bagheri, F. (2019). Amity, from the term of Quranic to the expression of mystic, in the interpretation related to Imam Jafar al-Sadiq. *Revista Conrado*, 15(70), 175-182. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

ABSTRACT

The impression of Quran on the psyche and language of the mystics and on the development of the Islamic mysticism, is undeniable. The evaluation of the way of interpreting Quran by the Muslims of primary centuries, helps a lot with the analysis of the formation of mystical expressions. To this purpose, in this article, the Quranic term of "amity" is studied in the interpretation related to Imam Jafar al-Sadiq by taking into consideration the attribution of him to the lineage of afflatus, and also his historical approximation to the prophet Muhammad. The Quranic term of "amity" has been primarily controversial by the interpreters and hyponmity writers. Imam Jafar al-Sadiq, has also taken steps towards development and enlargement of the term "amity" by a particular language that is shown by his individual experience and reading of Quran. His use of metaphors and utilization of different implications and compounds, is a struggle for internalizing the topic of friendship between Creator and creature. This approach attracts the attention of mystics, especially the Iranian mystics, and in the later centuries the concept of passion becomes one of the central themes of Persian mysticism and poetry.

Keywords:

Quran, Imam Jafar al-Sadiq, amity, affection, interpretation.

RESUMEN

La impresión del Corán en la psiquis e idioma de los místicos y en el desarrollo del misticismo islámico, es innegable. La evaluación de la manera de interpretar el Corán por los musulmanes de siglos primarios ayuda mucho con el análisis de la formación de expresiones místicas. A este propósito, en este artículo, el término de Quranic de "amistad" se estudia en la interpretación relacionada a Imán Jafar al-Sadiq teniendo en cuenta la atribución de este al linaje de afflatus, y también su aproximación histórica al profeta Muhammad. El término de Quranic de "amistad" ha sido principalmente polémico por los intérpretes y escritores del hyponmity. Imán Jafar al-Sadiq, también ha tomado los pasos hacia el desarrollo y agrandamiento del término "amistad" por un idioma particular que se muestra por su experiencia individual y la través de la lectura del Corán. Su uso de metáforas y utilización de implicaciones diferentes y compuestos es un forcejeo para el interiorizar el tema de amistad entre Creador y criatura. Este acercamiento llama la atención de místicos, sobre todo los místicos Iraníes, y en los siglos más tarde el concepto de pasión se vuelve uno de los temas centrales de misticismo Pérsico y la poesía.

Palabras clave:

Corán, Imán Jafar al-Sadiq, amistad, afecto, interpretación.

INTRODUCTION

Undoubtedly, Imam Jafar al-Sadiq had great influence in transferring terms into mystical expressions. He had opened the way for creating special mystical expressions, by comprehending the exact meaning of the terms and also transiting from the words to the meanings in the shadow of intimacy with Quran. The term of amity, along with its derivations has occurred several times in Quran, and as registered in most of the Quranic dictionaries, it means passion and friendship. Because of a liking this with god, the term amity and friendship was regarded cautiously by the interpreters. But, this term is propounded further than the traditional and narrative interpretations in the words of Imam Jafar al-Sadiq, because of his pure and personal mystical experiences. This problem causes his opinions to be taken into consideration more than the other interpreters. His straight look into Quran, his incompatibility from other schools of interpretation from one side and his historical approximation to the prophet from the other side, encourages us to evaluate this interpretation carefully.

DEVELOPMENT

From the viewpoints of the constructivists *“mind and language precedes over mystical experiences, and they not only contribute to their sharpening, but also they cause the emergence of these experiences”* (Mazaheri Seif, 2014, p. 27). In fact, what emerges because of the relation to the meaning cosmos, returns to the human terminology and wording. According to the theory of functionalism, Alston also believes that the human terms are powerful in delivering the theme (Ali Zamani, 1994). By relying on these terms and sentences, the mankind has fulfilled his physical and moral needs during the history. The connection of mankind with the Divinity and the truth cosmos, is these terms. But sometimes these potent terms become powerless in encountering with the meaning cosmos and its recital, and lose their force.

Although at the outset, it seems that the use of the term amity in the sentence is not difficult, using this term in the interpretation and accompanying in the sentence, leads interpreters, mystics, juris consults and prolocutors to different situations. The problem that has always caused disagreement in interpretation of the verses of amity, was the mutual fellowship and aliking Divinity with mankind. The position and status of Divinity was too dignified to be settled in the frame of mutual fellowship and affection with mankind. By awareness of the fact that propounding the issue of friendship between divinity and mankind, leads them toward personification and analogy, the Islamic grandees have always been forced to step cautiously in description and analysis of the amity and fellowship. For

this reason, some interpreters and mystics have completely denied the utilization of the adjective “affection” for the divinity. Some others, expounded affection as subjection and obedience, for escaping from any misinterpretation (Pour Javadi, 2008). Yet, the impression of the pure experiences of Imam Jafar al-Sadiq on his reading and his peculiar inferences from Quran, ultimately leads to the creation of exclusive mystical expressions from the term of amity. Despite other interpreters who had only relied on writing meaning and its description in the form of repetitive language combinations in dissecting the word amity, he had benefited from metaphoric language, implications and different meaning communions for the interpretation of this concept by underlining Quran.

The main problem of the studies conducted about affection is the absence of exact inspection of the chronology of words and expressions. By depicting the fact that affection is used in the concept of passion, most researchers enter the discussion of passion in Islamic mysticism with analyzing the nature of evolution of that word, but it should be noted that the recognition of the concepts like affection and its linguistic changes and transitions is accomplished by investigation of chronology of this word along with other words. Hence, the present study has investigated the term amity along with its synonyms, in the interpretation related to Imam Jafar al-Sadiq to specify the chronology of this word and the process of its transition to the next era.

Pour Javadi has benefited from the synonyms of the term passion like affection, midst the subject of passion in the book “Badeh Eshg”. In this book, his main emphasis was on the general meaning of the affection and particular meaning of the passion. According to his opinion in this book, we cannot name any affection as passion (Pour Javadi, 2008, p. 24). Although his historical view to the subject of passion is readable, but the lack of attention to the type of view in the concept of affection, by the interpreters like Imam Jafar al-Sadiq, has been ignored in this book.

In the book “Quranic interpretation and mystical language”, Noya has dealt with the dissection and analysis of these words with Imam Jafar al-Sadiq and other interpreters, by careful looking at the Quranic terms. He is the first who has exclusively studied the interpretation related to Imam Jafar al-Sadiq. Within this book, the peculiar impression of Imam on mysticism movement has been dissected. One of the major points in this work is that the experience language in the ideas of some interpreters changes into the mystical language of affection (Noya, 1994).

Helmi(1960), defines different amities in the book “amity in Islamic mysticism”. The definitions of amity that are

represented in this book in the words of Islamic mystics, indicates the historical view of the writer to this entry. Allusive paraphrases of affection are also rendered in this book. The poetry and remarks of mystics about the concept of amity that is represented in this book, is a great reference for evaluating the concept of amity. Yet, this book has not dealt with the entry of amity in the initial Islamic interpretations including mystical interpretations.

In the 7th chapter of “semiology of mystical interpretations”, Moshref (2003), has handled the entry of affection and blame. Historical look into this entry and emphasizing on the interpretation related to Imam Jafar al-Sadiq in the affection section, is one of the major points of this book.

In “amity in Quran”, Ibn al Sharif (1983), has investigated the term amity and its meanings in Quran. Although the most part of the book is about the meanings of amity in Quran, at the final chapter, the concept of amity midst poets has been rendered.

In “mystical passion in the mirror of metaphor”, Hashemi (2015), by utilizing the theory of cognitive metaphor, systems and minor and major metaphoric systems, delineates passion in the mentality of mystics like Khaji Ahmet Ghazali, Ein al-Gozat, and analyzes their cognition over this concept. Then he deals with passion and affection in the mystical prose works of 2nd to 8th century. Though the writer’s assumption about the application of affection compounds by Noori, Shagig, and Bayazid (Hashemi, 2015), does not seem correct; because considering what is written in the present study, Imam Jafar al-Sadiq has used these compounds in his interpretation before the foregoing mystics.

The interpretation of Imam Jafar al-Sadiq is remained for us by endeavors of Abdulrahman Sulami (2009), who has been the mystic and historian of the late 4th century and early 5th century. But this interpretation has taken the interest of the researchers as the interpretation related to Imam Jafar al-Sadiq until now, and this relation also appears in the recent edition of this interpretation.

According to researchers, what has remarked in this interpretation, includes 350 anecdotes and inward interpretation of 310 verses of holy Quran (Moballeg, 1996). The attention of researchers to Imam Jafar al-Sadiq’s interpretation is owed to Looi Masinion who has emphasized this interpretation in his unique work “*an investigation in the expressions of Islamic mysticism*” (Noya, 1994, p. 130). Noya who was one of the disciples of Masinion, has emphasized the importance of the Imam Jafar al-Sadiq’s interpretation and the effect of his inferences on next mystics in “Quranic interpretation and mystical language”.

According to Masinion, this related interpretation is unique both from linguistic and inferential aspects (Sulami, 2009).

What is printed as the Jafar al-Sadiq’s interpretation in the repertoire of Sulami with the Noya’s effort, is very concise. According to Noya, this forty-two-page interpretation is not the inscription of mystics and relates to Imam Jafar al-Sadiq. But according to some researchers, this interpretation relates to him. Along with this interpretation, Moshref (2003), introduces a recent edition of this interpretation with these characteristics: “*mystical interpretation of Quran by Sadiq, written by Ali Zigur, Dar el andalous, Beyrut, 1979*”. Recently, this related interpretation is equipped with habitude and endeavor of Tadayon and Mirbagerifard. This novel edition is more expanded than the Noya’s edition. So, this version of Imam Jafar al-Sadiq’s interpretation is taken into consideration in the present study.

Unlike the conventional tradition among interpreters, the approach and interpretation of Imam Jafar al-Sadiq is not just description of terms and words. The general process of interpretation indicates the individual reference of him. Moshref (2003), believes that “*inference in the meaning of particular and specific, originates by Imam Jafar al-Sadiq’s interpretation and matures in the interpretation of Ibni Ata Adami (Iskandarani) and by this means enters the interpretive tradition and mystical language as an important element*”. Moshref’s (2003), indication on the influence of experience in Imam Jafar al-Sadiq’s interpretation appears in all mystical interpretations. The impression of Imam Jafar al-Sadiq’s experiences in his reading of Quran and his particular inferences and ultimately the creation of special mystical expressions by him is undeniable.

Furthermore, contrary to other mystical interpreters whose interpretations is always accompanied by mentioning a series of narratives, anecdotes, and allegories, periphrastic view of Imam Jafar al-Sadiq on Quranic verses and words has given a special value to his interpretation, both in lingual domain and in pure mystical experiences. This particular view and special language has inspired other mystics to take into consideration this interpretation in the subsequent mystical assemblies. A look into the registered inscriptions in the interpretation books and mystical locutions like the interpretation of Magatil Ibni Suleiman, Halaj’s interpretation, and the words of Abulhussein Noori, represents the great influence of Imam Jafar al-Sadiq upon the psyche and language of these mystics.

Quranic terms possess special dynamic and exuberance. These terms are sensitive to time and place variables, the way of reading and the way of addressee’s inferences, so they change easily. Quranic verses mean differently by distinct reflections and attitudes. This point expresses the

uniqueness of this holy book. All jurists consulted, prolocutors, interpreters and mystics induce their own meaning from this boundless book.

The word amity and its derivations in Quran, take different meanings and concepts in encountering with the mind of the interpreter; so, most interpreters bewilder in utilizing this word in their works. The entry of amity and affection incited that the concept of loving is possible in personification of something or somebody. This concept was concrete between two humans or between human and things, but by the perception of friendship between human and the Divinity, the situation changes, because the Divinity was distant from the attributes that we can assume for human. So, attributing the human qualities to the Divinity and equaling human with his Creator is impossible.

From the other side, the affection was a mutual relationship that was formed between the Divinity and human and this mutual relationship demanded aliking between the Divinity and human. In some mystical interpretations and works, the concept of affection puts the mystics in the doubt of simile and personification. In "divine amity in Islamic mysticism", Helmi has inspected the classification and derivation of friendship and loving. He divides amity into divine amity and prophetic amity, in order to be away from aliking Creator and creation (Helmi, 1960).

Because of these problems, some people were radically repudiating the use of affection for the Divinity that was called "Jahmi". The first person in Islam who denied the attribute affection for the Divinity, was Jadibni Darham, the master Jahm Ibni Safavan (Pour Javadi, 2008). Some other interpreters construed affection as obedience and submission. But this outlook did not prevent the entry of affection in Islamic reflection, especially in mystical interpretations. Quranic verses, especially the well-known verse of "God likes them and they like God" gradually opened the way for mystical reflections and utilization of metaphoric language. Later, the disagreement of juris consults and prolocutors reduced by metaphoric language and specific inferences. Thereafter these type of reflections and topologies of amity, emerged in the concept of passion in mystical literature.

Before investigating the utilization of the term amity in the interpretation related to Imam Jafar al-Sadiq, we look into the concept of this term in some works in the domain of Quranic concepts.

Abulhasan Magatil Ibni Suleiman Azdi Marvazi Balkhi (767 A.D.) who had a principal role in transferring anecdotes and inferences of Imam Muhammad Bagir and Imam Jafar al-Sadiq to the next generation, in the book "Semantic forms and hyponymy in holy Quran" specifies

four modes in the description of kindness: "Liking, advice, bounty, in religion and in province" (Azdi Marvazi Balkhi, 2006). Considering affection as a synonym for kindness by Magatil and other Quranic semantic forms writers and hyponymy writers, shows the identical concept of affection and kindness among them.

Another semantic forms and hyponymy writer, Abu Muhammad Haroon Ibni Musa Ahmet Talakbari (919 A.D.), has declared affection as one of the modes of kindness (Talakbari, 1988). By citing to the famous verse of "God likes them and they like God", he endeavors in induction of the concept of human friendship. The noteworthy point in providing synonyms for the Quranic terms, is the extension of concepts for one term. Transition from one term to the other term, alongside the extension of the words of any language, is the product of the variation and the view of the reader to the text; especially when we encounter with a holy text like Quran whose interpretation is achieved by careful attention even from the lexical aspect include

Hiri Neishaboori (1040 A.D.) has brought seven modes for the term amity in the book "modes of Quran". These seven modes include: Obedience, contentment, miracle, evil eye, wealth, desires and determination (Hiri Neishaboori, 2011). Describing the concept of amity and also affection with the modes of obedience, contentment, and determination, assists us in recognizing the process of meaning evolution and the nature of the concept's process of extension.

Damgani who is a Hanafi juris consult (1086 A.D.), has brought three modes for amity in the book "The lexicon of Quran", including: dedication, cordiality, and poverty (Damgani, 1983). The reason that Damgani utilized dedication in the mode of amity, is his attention to one of the accessories of affection. In Damgani's interpretation, the term "dedication" is switched to the term of "authority": "*The ones who prefer the worldly life over the Hereafter, precede over them and they have authority*" (Damgani, 1983). Dedication and authority can be by someone who loves (lover). From this point of view, amity is a unilateral action and just from the lover; even the synonym of the term amity which is "friendship" can be used in the induction of this mode of the concept of amity and help in perception of the verses. But the mode of poverty that Damgani has used for amity, leads to ambiguity in perception of amity. He indicates that: "*and gives wealth in spite of love for it and poverty*" (Damghani, 1983, p. 114). It seems that the use of the word poverty be correct in this context. An altruistic attitude without expectation and submission to right cannot be accomplished by poverty that Damgani views for physical problems and benefiting from part of the Muslim's properties. In fact, loving other

people or wealth, is feasible by ignoring one part of being or wealth, but in affection, it is a unilateral loss and according to Rumi, it is an amorous gamble that has no win for the lover.

Careful attention to the term amity shows that the usage of the concept of amity and affection with its derivations, has exceeded the bound language and decanter look of the prolocutor. The term affection, despite being synonymous with friendship, sympathetic, and justice, is used in different meanings. The usage of the terms affable, sympathetic and loyalty for the Divinity, remarks the God's unilateral relation with human. Accordingly, Imam Jafar al-Sadiq represents simple and fluent meaning of them in his interpretation. Looking at the usage frequency of the amity in his interpretation and delicacy in prepositions and extensions of this word, attributes the evolution of this concept in the mind and language of the Imam Jafar al-Sadiq. This indicates the conversion of amity from a simple term to an expression with a special mystical meaning in his interpretation.

Regardless of the conversion of this term in the theme of the friendship between human and the Divinity, in this interpretation the alteration and extension of the concept amity in other cognitive issues is developing in parallel. According to Noya, Imam Jafar al-Sadiq reads Quran with his inner experience, an experience in which the term and metaphor combine with each other (Damghani, 1983). Despite other interpreters and jurists consulted who supposed affection as a physical look, Imam Jafar al-Sadiq opens the way for expressing his conscience and development of the word's meaning in the reader's mind, by regarding the interior meaning of the word, in order to interpret Quran based on the wholehearted feeling, not in a finite framework.

Another point that must be taken into consideration, is the usage of metaphor in Imam Jafar al-Sadiq's interpretation. It is a language that makes possible the infinite statement capability in the finite mind and language. It also opens the way for the thought and opinion of the addressee in all times and places. It is evident that, in encountering with infinity, the words rebirth as a raw material and fructify from a new meaning. A look into the Persian mystical literature is the proof of our assertion. It is the literature that stepped in an accurate course by utilizing the words' capability in describing the infinite illustration and declaring states and manners.

Some researchers believe that the concepts of passion and affection, has attracted the mystics' attention since the third century (Moshref, 2003; Helmi, 1960), but the major source of these concepts is Imam Jafar al-Sadiq's

mystical interpretation. Noya accurately indicates that: *"The premier descendants of Muslims had used these two terms of affection and amity interchangeably which later seemed equivocal in the sight of some shallow minded jurists consulted"* (Noya, 1994). The existence of Imam Jafar al-Sadiq in that era and his importance among Shia and Sunnite people, has invoked Sunnite mystics to relate a mystical interpretation of Quran for him. His incorporation to the school of afflatus and living in a special historical situation, has a principal role in meaning conversion and evolution of terms into the mystical interpretation. This type of reading Quran by him and in that era, paved the way for representing a profound and distinguished interpretation. Likewise, the attention of the premier mystics and their benefit from the words and interpretation of Imam Jafar al-Sadiq, has contributed a great status for him in Islamic mysticism. His usage of the metaphoric language, inferences and pure paraphrases has made him as the main column in stating mystical expressions; hence we should refer to his relative interpretation in investigating the original sources of the mysticism. Here, we reflect on some verses of Quran in the interpretation of Imam Jafar al-Sadiq to show the extension and conversion of the term amity.

In interpretation of the verse "If you do love God, follow me" (Al Imran/31), Imam Jafar al-Sadiq considers the concept of altruism and elimination of authority behalf me. In his interpretation we see *"the lover does not prefer his aspiration to the beloved and circulates with his beloved in the solitude and violation of resolution"* (Al-Sadiq, 2013, p. 49). This kind of definition for beloved is undoubtedly resulting from Imam Jafar al-Sadiq's pure experiences. Noya also indicates that *"is the manifestation of the premier symptoms of affection, namely entrancing to the privacy of the beloved"* (Noya, 1994, p. 155). Furthermore, we do not notice the force as seen by the prolocutors; The lover's absence of authority against the beloved tries to show the true relationship between the Creator and creation, before expressing the framework of distance between human and God. Imam Jafar al-Sadiq shows this true accompaniment of lover and beloved by ingenious skill and dissection, and by just using the word "with". The human whose ultimate felicity was obedience to God, now goes delightedly to the beloved to comfort with her for a time away from rivals. This type of relationship between the creation and Creator has been dissected frequently after the propagation of the Islamic mysticism via mystics by different words.

For the interpretation of the verse "They should fight in Allah's way" (An-Nisa, 74), it is declared in Imam Jafar al-Sadiq's interpretation that: *"and kill the lover in their*

affection and the way of praying, even they die in that way, and they are alive before their God and delighted for seeing him" (Al-Sadiq, 2013, p. 79). Despite other traditional interpreters who use the interpretation of battle and Jihad in encountering with these verses, in Imam Jafar al-Sadiq's words, we see three kinds of killing that they are not only used in the inner meaning, but also they depict devotion and altruism in the way of beloved. In this aesthetic viewpoint, not only the death is not fearsome, but also it is the only way that transmits the human to the God. The God also is not deadly from this viewpoint, but is a heart rending beloved that human hastens to him by self-devotion. The lover sacrifices himself and again continues life besides him merrily. At that time, the rectifier looks into Quran, that the ultimate endeavor of interpreters and jurists consults was ceased in the description of words and superstructure of the Quran's language, the ultimate inference of the words related to battle, represents the genius in inference and the way of reading Quran. The term "killing" in the mind and language of the Imam Jafar al-Sadiq is interpreted not in the concept of battle, rather in the meaning of attachment to Allah.

In the interpretation of the verse "Do not kill your off springs" (Al-Isra, 31), a threefold viewpoint about killing is provided: *"The killing of child that is intent, the killing of sensuality that is determination, and utmost the killing of orphan that is heart"* (Al-Sadiq, 2013, p. 175). Imam Jafar al-Sadiq asserts that the heart is the emersion place of God. Undoubtedly, such inference and paraphrase is not precedent. Imam Jafar al-Sadiq tries to delineate and interpret Quran by entering the world of paraphrase. Each human, proceeds to God by battling his sensuality, by killing intention, determination, approximation, and heart. In the interpretation, Imam Jafar al-Sadiq uses words that have proof in praying utterances. He enters the situation of affection (that is the terminal step of comportment), by transiting from intention, determination, approximation, and heart that are later called as mystical expressions. So, by the command of Imam Jafar al-Sadiq: *"Do not kill your hearts with the love of the other, since they are orphans unto you"* (Al-Sadiq, 2013, p. 175). This sight is even considered in other verses by Imam Jafar al-Sadiq; as in the description of "the hearts of people" (Al-Nas/5) affirm the dominance of the mystic's heart: *"The heart of mystic is stricken by his love"* (Al-Sadiq, 2013, p. 523).

Despite other interpreters, Imam Jafar al-Sadiq sometimes declares his own specific inference and experience in the interpretation of some verses. In the interpretation of the verse "By the fig and the olive, and the Mount Sinai" (Al-Teen/1), by mentioning the opinion of Ibn Abbas who believes that by fig, it means the Ibrahim's mosque, by

olive, it means Moses's mosque, and by mount Sinai, it means Jerusalem mosque, Imam Jafar al-Sadiq also adds that *the fig is the belief, the olive is beneficence, the mount Sinai is cognition, and the safe country is the affection*" (Al-Sadiq, 2013, p. 449). These pure interpretations about progress from belief, beneficence, cognition, and utmost attaining to affection, shows the evolution in the zone of interpreting in the Islamic world. Perhaps, it is by benefiting these words that Hassan Basari accounts affection as the product of cognition (Ibn al-Sharif, 1983, p. 37). Precision in interpretation and the type of Imam Jafar al-Sadiq's inference from this verse, manifests the relationship between these expressions. According to Imam Jafar al-Sadiq, the actual cognition is accomplished by heart; a cognition that begins with praying and ends with affection. This classification is somehow the description of the three-fold path that mystics believe in them: tradition, doctrine, and truth. The Imam's word transits from religious law (belief) to doctrine (beneficence and cognition), and utmost ends in affection (truth). This type of classification has been frequently registered in the history of Islamic mysticism by different words and phrases. From the other point of view, the value and the importance of affection in the Imam Jafar al-Sadiq's opinion manifests by precision in documents that is brought in his terms. He believes that affection is more valuable than belief, beneficence, and cognition. From his viewpoint, affection is a safe territory that the mount of cognition, the fig of believe and the olive of beneficence grows there.

The Imam Jafar al-Sadiq's inference from heifer in the verse of "The Moses's nation, after his going, made heifers from their ornaments, a dead body that sounded like heifer" (Al-A'raf/148) expresses the three-fold classification of language, heart, and conscience. The belief in language and the utterance of "There is no deity but God" and the wholehearted certainty in the God's legitimacy, and ultimately eliminating interests except God, makes the heart a place for affection. It means that by language, praying, heart, cognition, and conscience, the affection of God forms (Al-Sadiq, 2013). By reconciliation of tradition, doctrine, truth, and by the tree-fold attitude of Imam Jafar al-Sadiq, we can find the truth in affection. Transiting from language and not stopping in heart, leads human to the affection; moreover, the purity of heart is possible just by affection.

In this interpretation, the affection enters a new world by benefiting from other words; especially in encountering with words that whose meaning has no ambiguity in inducting meaning. In the verse: "If you give thanks, I will increase you" (Ibraheem/7), by explaining the concept of thanksgiving and the ways of achieving to God

by thanksgiving, he refers to the dominance of patience over affection against thanksgiving for the blessing, and emphasizes that: *“the one who is patient in the affection excels someone who gives thanks for the blessing, whether the blessing is far and the affection is near”* (Al-Sadiq, 2013, p. 161). The contrast between near and far by using the concept of blessing and affection leads us to transcend words, in the inner concept and personal experience in the deduction of Imam Jafar al-Sadiq’s interpretation. An experience that is possible just by having experience. Precision in his word, clears us the extended and novel meaning that is loaded in the term affection. In the sentence “Patience within affection precedes in thanksgiving within blessing”, the patience contrasts with thanksgiving and the affection contrasts with blessing. In the following sentences, this contrast persists. Here, the blessing contrasts with affection and then it contrasts with adjacency. If we look precisely to the contrast of affection with blessing and the words relevant to each of them, we notice that the meaning of affection is parallel to “without blessing” or poverty. It is the poverty and avoiding from attachments that simultaneously has the sweetness of adjacency and the acrimony of patience. The lover must kill the acrimony of patience over the poverty, in order to taste the sweetness of affection adjacency with the beloved. In other words, the affection is the poverty from others and the closeness to the beloved. Thereafter, poverty becomes one of the conducts of wayfarer in the mysticism. Wayfarer also prefers patience on poverty over the thanksgiving on blessing and accomplishes the unification of affection.

Sometimes for the description of the concept affection, the literature of the context is the another reason for using it in another situation in the interpretation. The metaphoric language and utilization of heavenly descriptions in the analysis of affection and connecting it with worldly concepts, necessitates the importance of the evaluation of the text’s cognitive style. Rhythm, and according to the master Shafiee, the language of poem in the prose, is the main factor in influencing the text over the reader. This is a very beautiful and literary context: *“The major is constant in the hearts, and the minor is in the cordiality sky, the root of this tree is belief and its apex is wisdom, its branch is fear, its leaf is knowledge, its fruit is heaven, and its sweetness is affection”* (Al-Sadiq, 2013, p. 16). In these phrases, the affection appears not only in its zone of meaning, but also in specifying the type of relationship between human and Creator and eliminating everything except God for acceding him. It appears in a way that all members of the body changes into affection by mysticism and wisdom. But the main point is transition from fear and wisdom to the affection that is referred in the interpretation of “Call to the path of your Lord” (An-Nahl/125). In his interpretation,

it is wisdom and safe for the fearful, and governance for the mystics which is the light. For the lovers, the crown of affection is declared, and because of this affection crown, the lover arrives the beloved (Al-Sadiq, 2013, p. 171). He repeats this opinion and interpretation in paraphrasing the quintet compound. In fact, these quintet compounds begin with fear, satisfaction, penitence, continence and end in affection. Overstepping the position of lover from the mystic, provides the situation for the amorous narration of relationship between the God and human. In the next eras, we see that the mystics also create these works in the mystical literature.

In this interpretation we see the literary and aesthetic description in the relationship between the Creator and creation by utilizing the worldly descriptions: *“Then sent him a light and a healthy food, gave him wine and inebriated him by affection and love, and then respected him”* (Al-Sadiq, 2013, p. 173). In these sentences, the words of food, wine, and inebriation are used to show the position of affection. So, it seems that Imam Jafar al-Sadiq’s interpretation in the zone of periphrastic and mystical interpretation is unique. Undoubtedly, it is this artistic and aesthetic look into the religion that cause the importance and influence of this interpretation in the mystical groups.

Additionally, the novel compounds that are composed by the word affection in the interpretation of Imam Jafar al-Sadiq are as following: The tree of affection (14/216), the wind of affection (5/224), the equipment of affection (2/59, 5/239), the fire of affection (6/106), the eye of affection (12/120), the promise of affection (4/128), the ingenuity of affection (1/320), the bowl of affection (3/336, 8/434), the bitter realm (12/339), the respect of affection (4/353), the guidance trumpet of affection (3/380), the assistance of affection (7/414), the arena of affection (7/443, 3/11), the ship of affection (4/469), the mount of affection (7/471), the river of affection (10/494), and the clippers of affection (19/35). These compounds provide a complete description of the word affection, beyond displaying the enrichment and the literary capabilities of this work.

Such compounds represent the state of the interpreter’s inferences from the meaning world and the scheme of his pure mystical experiences. These compounds represent the fluid mind and language of the Imam Jafar al-Sadiq. In the analysis of metaphor, Lakoff & Johnson (1980), emphasize that metaphors are not separable from the experience foundations and have an experimental basis. Undoubtedly, the life, status, and the experiences of Imam Jafar al-Sadiq had influenced in selection and utilization of such compounds. The differences, broadness, and even the meaning conflictions of compounds that are created by him from the term of affection, show his different

status and the range of his mystical experiences. The different look of mystics to the word of affection, regarding the words “light”, “fire”, and “bowl” attributes the polarity of the Sofia to the word affection (Hashemi, 2015). In his point of view, if there is peace and comfort in the shade of affection, it is evident in ascending the mount of affection, magnificence, and the glory of the divine amity. It is done by this innocent Imam that the compounds like field, realm, fire, and ... pervades in the language and mind of the subsequent mystics. In the work of the mystics of great Khurasan, this problem is more evident. Although the aim of this inquiry is not about the course of entrance and the historical process of these compounds in Iran; but it is necessary to mention that the authors believe that we should refer to this honorable interpretation in conducting any research in the domain of cognition and inspection of the mystical expressions.

CONCLUSIONS

A special look into the affection that has originated from the related interpretation of Imam Jafar Al-Sadiq, entered the mystical literature by other mystics after a while. Undoubtedly, the related interpretation has overwhelmed the tight chain of literal interpretation that was the subject of argument among Muslims. In this interpretation, he is not only confined to terminology, but also by the derive of afflatus clan, the words revive in his mind and statement and draw him to a special world with specific meanings. The word amity does not cease in the concept of friendship in the mind and language of him and it is an instrument for exiting from the body and relation to the mystical universe.

Imam Jafar al-Sadiq not only believes in the relationship between the Creator and creation, but also smooth the way for perception of intimately relationship with God, by creating special accessories. The reason of this matter, is his special personal view, the way of reading, and his pure experiences; a view that observes God in the self, not in the horizons. This viewpoint leads the human to encounter God from the aspect of beauty, not from the aspect of dignity. This beauty indicator look into the amity, not only involves him in verbal altercations, but also assist him in transcending from the external to the internal meaning of the language.

By considering this point that the divine statement takes a special benefice and beauty in different times and places, we see that in looking into the fear and cognition, he views the ultimate path in affection; a look that inducts the concept of heavenly love into the mind. This kind of inference opens the way for using symbols and metaphors in statements. The metaphoric language allows him to relate

intimately with other terms. His literary language not only leads us to ambiguity in reading, but also it eventuates into the meaning extension of the affection by utilizing some words like fire, tree, field, realm, bowl, and river. In general viewpoint, the type of compounds that affection constructs with other words in this interpretation, shows the transition of mystical language of Imam Jafar al-Sadiq from the zone of simile to the zone of metaphor.

BIBLIOGRAPHICS REFERENCES

- Ali Zamani, A. A. (1997). *Speaking of God*. Qom: Research Center for Islamic Culture and Thought.
- Al-Sadiq, I. J. (2013). *Mystical Interpretation of the Holy Quran*, Correction by Mehdi Tadayon and Seyed Ali Asghar Mirbaqerifard. Tehran: Sokhan.
- Azdi Marvazi Balkhi, A. M. I. S. (2006). *Al-Wujwa and Al-Naza'ir al-Qur'an al-Azim*. Dubai: Center of Friday Al-Majid.
- Damghani, H. M. (1983). *Qamus al-Qur'an*, correction by Abdulaziz Sayed al-Ahl. Beirut: Dar al-AI-Mulalin.
- Hashemi, Z. (2015). *Sufi Love in the Contemporary Metaphor*. Tehran: Scientific.
- Helmi, M. M. (1960). *Al-Hub al-Allahi fi al-Tasuf al-Islami*. Cairo: Dar al-Khalam.
- Hiri Neishaboori, A. A. R. E. A. (2011). *Faces of the Qur'an*, by the efforts of Najaf Arashi. Mashhad: Astan Quds Razavi.
- Ibn al-Sharif, M. (1983). *Al-Hub al-Quran al-Karim*. Beirut: Encyclopedia of al-Hilal.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mazaheri Seif, H. R. (2014). *Gnostic Experiences in Religions*. Qom: Book Garden.
- Moballeg, M. H. (1996). *Research on the Mystical Interpretation of Imam Sadiq (AS)*. *Qur'anic Studies*, (5-6), 311-282.
- Moshref, M. (2003). *Semiotics of Mystical Interpretation*. Tehran: Sales.
- Noya, P. (1994). *Qur'anic Interpretation and Mystical Language*. Tehran: Academic Publishing Center.
- Pour Javadi, N. (2008). *Love Bond*. Tehran: karname.
- Sulami, A. A. (2009). *A Collection of Sulami's Works*, by Pourjavadi. Tehran: Philosophy and Wisdom of Iran.
- Talakbari, H. M. (1988). *Faces and Analogues in the Holy Quran*. Baghdad: Ministry of Culture.

25

FELICIDAD Y COMPORTAMIENTO PROSOCIAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA

HAPPINESS AND PROSOCIAL BEHAVIOR IN EDUCATION STUDENTS OF A PUBLIC UNIVERSITY

Lourdes Basilia Pareja Pérez¹

E-mail: Lubaspa22@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3263-5663>

Enrique Alejandro Barbachán Ruales¹

E-mail: ebarbachanruales@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3175-8896>

Flor de María Sánchez Aguirre²

E-mail: pmdsanchezaguirre@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6416-6817>

¹ Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Perú.

² Universidad César Vallejo- IESPP "MGP". Perú.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Pareja Pérez, L. B., Barbachán Ruales, E. A., & Sánchez Aguirre, F. M. (2019). Felicidad y comportamiento prosocial en estudiantes de Educación de una Universidad Pública. *Revista Conrado*, 15(70), 183-192. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Los estudiantes universitarios adoptarán un sistema de valores y comportamientos basados en el proceso de su experiencia educativa dentro y fuera del campus. De forma destacada, en la que tendrá un sentido coherente de identidad, autoestima, confianza, integridad, sensibilidad estética y responsabilidad cívica, para con él y los demás, dando significatividad al proceso vivido y posteriormente en el contexto social. Este estudio se realizó con la finalidad de determinar la relación que existe entre la felicidad y el comportamiento prosocial, teniendo en cuenta el género, grupos etáreos y las facultades de pertenencia en 427 estudiantes de educación, de una universidad de Lima. Estudio de tipo descriptivo, correlacional, de diseño no-experimental, de carácter transversal, y ex-post-facto. Se aplica la Escala de Felicidad de Lima (EFL) de Alarcón y el Cuestionario de Comportamiento Prosocial de Roche. Los resultados muestran que existe una correlación positiva significativa entre las dos variables estudiadas; no existen diferencias significativas en función al sexo y a la edad tanto en la variable Felicidad como en el Comportamiento Social; asimismo, la pertenencia a una facultad no genera diferencias significativas en la variable Felicidad, pero sí en la variable Comportamiento prosocial.

Palabras clave:

Felicidad, comportamiento prosocial, realización personal, sentido positivo de la vida.

ABSTRACT

University students will adopt a system of values and behaviors based on the process of their educational experience on and off campus. In an outstanding way, in which he will have a coherent sense of identity, self-esteem, trust, integrity, aesthetic sensitivity and civic responsibility, towards them and others, giving significance to the process lived and subsequently in the social context. This study was carried out in order to determine the relationship between happiness and prosocial behavior, taking into account gender, age groups and the faculties of belonging in 427 education students, from a university in Lima. Descriptive, correlational, non-experimental design, cross-sectional, and ex-post-facto study. The Lima Happiness Scale (EFL) of Alarcón and the Roche Prosocial Behavior Questionnaire are applied. The results show that there is a significant positive correlation between the two variables studied; there are no significant differences according to sex and age in both the Happiness variable and the Social Behavior; Likewise, membership in a faculty does not generate significant differences in the Happiness variable, but in the prosocial Behavior variable.

Keywords:

Happiness, prosocial behavior, personal fulfillment, positive sense of life.

INTRODUCCIÓN

El modelo educativo a nivel superior ha persistido relativamente invariable en los últimos tiempos, ante este hecho es seriamente cuestionado por todos los avances tecnológicos tenidos es forzado a adecuarse a un entorno cada vez más cambiante en todo nivel, tanto en aspecto del desarrollo del conocimiento y nuevas técnicas de aplicación, así como en el contexto económico social y cultural. Por lo que resulta cada vez más complejo generar nuevas estrategias y servicios que satisfagan las necesidades de sus estudiantes, que son el centro de la acción formativa de la universidad.

El estudiante asume un sistema de valorativo producto en su experiencia y el arraigo cultural que poseen, de tal forma que tendrán un sentido coherente en identidad, autoestima, confianza, integridad, sensibilidad estética, responsabilidad cívica, entre otros, valores y derechos que son base en su desarrollo.

Contribuir a universalizar la aplicación de los valores y derechos fundamentales produce una triple satisfacción, un triple motivo de felicidad: en primer lugar, la que corresponde a los beneficiados por la aplicación de esos valores universales. En segundo lugar, la propia acción de ayudar a los demás, de ser útil y contribuir a una óptima causa, produce complacencia en cada persona y en tercer lugar, la resultante de la propia coherencia de defender unos valores y actuar consecuentemente para contribuir a extenderlos y universalizarlos. Además, esa coherencia, unida a la expresión de solidaridad o la realización de una conducta prosocial, refuerza la identidad positiva que uno tiene de sí mismo y la propia autoestima que produce gozo y complacencia por uno mismo hacia los demás.

La dimensión ética y de valor del estudiante universitario puede analizarse en dos tendencias: el de lo deseable, y el asumido como compromiso de la disposición y la acción. Esto es observado cuando los estudiantes refieren las características de un buen amigo, un buen delegado de clase o lo que buscan en su pareja. En ello surgen algunos rasgos deseables, tales como: confianza, lealtad, sinceridad y solidaridad. En el segundo aspecto, a pesar de lo anterior, los valores cambian de matiz y nivel, por otro lado, la estructura de jerarquías y graduaciones en el tema de valores no son tan claras. La cantidad de los problemas en los que está inmerso el estudiante universitario, empezando por el incumplimiento de los compromisos de índole académico, económico y social, refieren inicialmente a una problemática en la esfera socioafectiva (distorsiones actitudinales) y también una tendencia hedonista a no ejercer suficiente esfuerzo, compromiso y

superación personal. En todo ello se denota la discrepancia entre la juventud y el mundo del adulto “civilizado” en su propio contexto y ambiente de desarrollo

Según Cajias (2001), los jóvenes en general forman un conjunto de diversas características, ellos comparten una fuente estigmatización por parte de la sociedad en general, que los han catalogado genéricamente, de muy diferentes maneras como seres individualistas, indiferentes, revoltosos, violentos, drogadictos, pandilleros, emocionales confusos, etc. incrementando la imagen del joven como un actor social pasivo, cuyo único rol es el de prepararse y capacitarse.

Se considera que el estudio de las actitudes hacia el comportamiento prosocial de los adolescentes permitirá, de cierta manera, prever la conducta y formar una idea más estable de la realidad de los jóvenes; al considerar como individuos activo-participativos en el cambio y mejora de su sociedad y de la educación peruana voluntaria.

Teniendo en consideración que entendemos al comportamiento prosocial como una conducta personal y facultativa de ayuda que ha de actuar en beneficio de los demás y que sus elementos componentes han de ser la empatía, el juicio moral y las emociones por lo que asume una extensa área respecto a las emociones positivas de la persona.

Así mismo en la educación superior se sostiene que es a través del aprendizaje, que los estudiantes universitarios asumirán un sistema de valores basados en el proceso formativo de su experiencia educativa dentro y fuera del campus. De tal manera que el estudiante universitario tendrá un sentido coherente de identidad, autoestima, confianza, integridad, sensibilidad estética y responsabilidad cívica. Por lo que en base a lo propuesto el presente estudio ha de lograr el siguiente objetivo, determinar las relaciones que existe entre la Felicidad y el Comportamiento Prosocial en estudiantes de educación de una universidad de Lima.

Definir la felicidad es muy complejo pues hay que tener en consideración muchos factores tanto internos como externos de la persona, así como concepciones, características pensamientos entre otros; para la psicología, desde una percepción, la felicidad es un estado emocional positivo que los individuos alcanzan cuando han satisfecho sus deseos y cumplido sus objetivos. Por otro lado, la felicidad, como tal, viene medida por la capacidad que hay en cada persona de dar soluciones a los variados aspectos que conforman su vida cotidiana. En este sentido, las personas que tengan cubiertos estos aspectos deberían ser más felices, sentirse autorrealizadas y plenas.

Desde la antigua Grecia que consideraba que la felicidad estaba relacionada con el equilibrio y la armonía, y se conseguía mediante acciones encaminadas a la autorrealización. En el aspecto religioso, la **felicidad es un estado de paz que solo se alcanza en la comunión con Dios. Así mismo se considera a la felicidad como un estado de equilibrio entre afectos positivos y negativos, cuyo resultado denota la habilidad de la persona para hacer frente a las situaciones estresantes de la vida cotidiana. En definitiva, la felicidad implica un predominio de los sentimientos positivos por encima de los negativos.**

En forma muy general, la felicidad puede plantearse como rasgo o como estado. Ello implicaría dos perspectivas o modos de abordar el tema: 1) Uno, sería considerar la felicidad como un estado general que se consigue a través de estados parciales o situacionales de felicidad y 2) el otro, sería considerarla como un sentimiento general que hace *“leer positivamente las diferentes situaciones o avatares de la vida”*. (Hernández & Valera, 2001)

En ese aspecto, Hernández & Valera (2001), según la dimensión temporal, la felicidad se puede definir en dos planos: el sincrónico y el diacrónico. En el *plano sincrónico*, la felicidad es un estado temporal que se da en el sujeto en función de las condiciones intra-psíquicas o externas; en concordancia a esto la felicidad se plantea como un estado, es decir, como un estado general que se consigue por medio de estados parciales o situaciones de felicidad. Y, en el *plano diacrónico*, se la considera como un ‘rasgo’ o sentimiento general que nos permite percibir positivamente las diversas situaciones (incluyendo las difíciles). Por lo tanto, varía de un sujeto a otro.

Dentro de los indicadores para el estudio de la felicidad se encuentran:

a. Sentido positivo de la vida

La persona encuentra su sentido de vida, su porque, cuando vive y goza cada instante de su existencia, al cumplir su misión en la tierra. Así, pues, la persona se siente feliz cuando comprende el significado de su propósito, porque el hecho de tener un propósito no significa necesariamente que la vida tenga un sentido. Marinoff (2001), considera que la felicidad es la que brinda un sentido a la vida, sin embargo, es el amor el que brinda un rumbo más definido a las personas, confirmando el dicho que *“la felicidad no lo es todo en la vida”*.

b. Satisfacción con la vida

Expresiones como las condiciones de mi vida son excelentes, la vida me ha tratado bien me siento satisfecho con lo que soy, trasladan estados personales positivos de

satisfacción de los individuos que son generados por la posesión de un bien deseado (Alarcón, 2006).

La satisfacción con la vida es el componente cognitivo del constructo “bienestar subjetivo” y se define como el sentimiento de bienestar en relación consigo mismo en la propia vida, diferenciándose de la aprobación-desaprobación o el grado de satisfacción con las condiciones objetivas de vida; es básicamente una estimación subjetiva. En otro sentido, el bienestar subjetivo es tomado en cuenta, cuando la persona, se hace una evaluación integral sobre su vida. Las personas que evidencian una alta satisfacción con la vida poseerían una adecuada salud mental, ausente de estrés, depresión, afectos negativos o ansiedad.

c. Realización personal

El concepto de “realización personal” guarda correspondencia con la definición de felicidad que supone la orientación del individuo hacia metas que considera valiosas para su vida (Alarcón, 2006).

La persona se considera, un ser que tiene la necesidad de autorrealizarse y autoconocerse mediante la constante confirmación y actualización de su existencia, a fin de comprender a sí mismo como un ser que existe y que forma parte de la construcción del cosmos de sus experiencia.

d. Alegría de vivir

La denominación que lleva este factor obedece a que sus ítems señalan lo maravilloso que es vivir, refieren experiencias positivas de la vida y sentirse generalmente bien (Alarcón, 2006).

La alegría, representa uno de los elementos educativos que no podemos olvidar, en tanto que una de las finalidades de cualquier proyecto educativo en cualquier edad es la de formar personas felices. Esta alegría irá acompañada en muchas ocasiones de la risa. **Conducta prosocial**

La conducta prosocial, una de las formas del comportamiento en base a principios y valores que tiene mucha significancia a la persona humana en ella la moral, se ha aunado, con las conductas de apoyo, ayuda, altruismo, confianza, compartir, asistencia, beneficio, cooperación siendo la última el soporte de la conducta de solidaridad. Esta abundancia y diversidad de comportamientos que componen la conducta prosocial hace difícil una definición concreta.

La conducta de apoyo de ayuda podemos definirla como “un tipo de conducta positiva que se ejecuta para beneficiar a otra persona” por otro lado también definimos como conducta de cooperación y apoyo mutuo a un

“intercambio social que sucede cuando dos o más personas cooperan, sistematizan sus hechos y acciones para lograr un beneficio mutuo”

Se entiende por conducta prosocial toda conducta social positiva con o sin motivación altruista. Positiva significa que no daña, que no es agresiva. A su vez se entiende por motivación altruista el deseo de favorecer al otro con independencia de propio beneficio.

Como conducta prosocial se entiende a los *“actos realizados en beneficio de otras personas; maneras de responder a éstas con simpatía, condolencia, cooperación, ayuda, rescate, confortamiento y entrega o generosidad”*. (Vander Zander, 1989, p. 617)

La conducta prosocial abarca actos hacia otras personas como simpatía, condolencia, cooperación, ayuda, rescate, confortamiento, entrega, generosidad o los realizados en beneficio de otros.

Cuando hablamos de comportamiento prosocial nos referimos al comportamiento de una persona que beneficia a otra. Podemos señalar tres razones por las que las personas pueden comportarse prosocialmente: en primer lugar, para obtener un beneficio ellas mismas; en segundo lugar, para cumplir con normas personales y finalmente para beneficiar a otras personas. En este sentido un acto prosocial puede ser considerado altruista, si parece tener la intención de beneficiar a otros en vez de obtener recompensas materiales o sociales para uno mismo.

Una definición aceptada, en general por la comunidad científica, considera actitudes prosociales *“aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas, grupos o metas sociales sin que exista la previsión de una recompensa ulterior”*. (Roche, 1998)

Como definición de los comportamientos prosociales se parte de la siguiente: *“aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados”*. (Roche, 1998)

Por tanto, son aquellas acciones que han de beneficiar a otras personas sin esperar recibir recompensa alguna de ello engloban comportamientos específicos: *“ayudar, confortar, dar y compartir. No obstante, cuando se trata de estudiar operativamente estas acciones, debemos previamente definir las”* (Roche, 1998). Según Roche la conducta prosocial tiene las siguientes dimensiones:

Ayuda física. Conducta no verbal que procura asistencia física a otras personas para cumplir un determinado objetivo, y que cuenta con la aprobación de las mismas.

Servicio físico. Conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido, y que concluye con la aprobación o satisfacción de éstos.

Dar y compartir. Dar objetos, ideas, experiencias vitales, alimentos o posesiones a otros.

Ayuda verbal. Una explicación o instrucción verbal que es útil y deseable para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.

Consuelo verbal. Expresiones verbales para reducir la tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.

Confirmación y valorización positiva del otro. Expresiones verbales para confirmar el valor de otras personas o aumentar la autoestima de las mismas, incluso ante terceros (interpretar positivamente conductas de otros, disculpar, interceder, mediante palabras de simpatía, alabanza o elogio).

Escucha profunda. Conductas metaverbales y actitudes en una conversación que expresan acogida paciente pero activamente interesada en los contenidos y objetivos del interlocutor

Solidaridad. Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, estatus, situación o fortuna desgraciadas de otras personas.

Presencia positiva y unidad. Presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas y que contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente trabajo ha desarrollado bajo el paradigma positivista enmarcado en el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, Hernández, Fernández & Baptista (2010), hacen referencia que los estudios descriptivos, *“buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se somete a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan estas”*. (p.80)

Trabajo No-experimental, pues que no fue posible la manipulación de las variables, ya que, se observaron los fenómenos tal y como se dieron en su contexto para luego analizarlos de carácter transversal según el periodo de captación de la información es, ex-post-facto.

La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle. La muestra determinada de manera probabilística aplicada de forma estratificada, estuvo conformada por 427 estudiantes. De ellos el 41% (175) son varones y 59% (252) son mujeres, ratificando que la educación es preferida por las mujeres, especialmente en educación inicial y agropecuaria donde es abrumador la mayoría de mujeres. El grupo de predominio en función a la edad es el de 18 a 21 años con más de la mitad (53,4%) de la muestra; seguido de, el de 22 a 24 años con un (26,2%) de la muestra.

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos, son una Ficha de datos sociodemográficos, una escala de Felicidad de 27 reactivos, un Cuestionario sobre Comportamiento Prosocial de 40 ítems.

Los instrumentos que se utilizaron en la recolección de datos son: La Escala de Felicidad de Lima (EFL), de Alarcón (2006), refrendada y adaptada por Pareja. Técnica psicométrica de aplicación en ámbitos educativos, clínico, social, laboral, militar, que permite observar el desempeño de los diversos factores que conforman la Felicidad: Sentido Positivo de la Vida, satisfacción con la vida, Realización personal y Alegría de vivir, está constituida por 27 ítems, con alternativas de respuestas tipo likert.

Y el Cuestionario sobre Comportamiento Prosocial (CCPS), de Roche (2004), adaptado por Pareja. Que evalúa el comportamiento prosocial de la persona, dividido en diez grupos de acciones prosociales: Ayuda física, Servicio Físico, Compartir, Ayuda Verbal, Consuelo Verbal, Valoración Positiva del Otro, Escucha Profunda, Empatía, Solidaridad, Presencia positiva y

unidad, Está constituido por 40 ítems, con respuestas de alternativa múltiple.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Relación entre felicidad y comportamiento prosocial

En la prueba de correlación del Rho de Spearman el valor para su coeficiente es 0.228 en un nivel crítico de $p=.000$ valores refiere una asociación significativa entre las variables Felicidad y Comportamiento Prosocial a un nivel alfa menor a 0.01, en la que indica que existe una correlación positiva. La prueba Tau_b de Kendall arroja similares resultados. Estos resultados nos permiten aceptar la hipótesis general que dice **“Existe relación significativa entre la Felicidad y el Comportamiento Prosocial en estudiantes de educación de una universidad de Lima”**.

Tabla 1. Correlación de la felicidad y el comportamiento prosocial.

Coeficiente de Correlación	Valor	Sig. (bilateral)
Rho de Spearman	,228(**)	,000
Tau_b de Kendall	,158(**)	,000

(**) La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Según Tabla 1, la Felicidad correlaciona significativa y positivamente en su mayoría con las clases de comportamiento prosocial, con excepción de la dimensión Ayuda Física. Con siete de los componentes del Comportamiento Prosocial a un nivel de 0,01: Compartir ($rs=0,139$; $p=0,004$), Ayuda Verbal ($rs=0,156$; $p=0,001$), Valoración Positiva con el Otro ($rs=0,221$; $p=0,000$), Escucha Profunda ($rs=0,189$; $p=0,000$), Empatía ($rs=0,233$; $p=0,000$), Solidaridad ($rs=0,217$; $p=0,000$), Presencia Positiva y Unidad ($rs=0,251$; $p=0,000$). Y a un nivel de 0,05 con Servicio Físico ($rs=0,124$; $p=0,010$), y Consuelo Verbal ($rs=0,097$; $p=0,046$) (tabla 2).

Tabla 2. Correlaciones entre Felicidad Global y las categorías de Comportamiento Prosocial.

Felicidad/	Ayuda Física	Servicio Físico	Compartir	Ayuda Verbal	Consuelo Verbal	Valoración Positiva del Otro	Escucha Profunda	Empatía	Solidaridad	Presencia Positiva
rs	,060	,124(*)	,139(**)	,156(**)	,097(*)	,221(**)	,189(**)	,233(**)	,217(**)	,251(**)
Sig.	,213	,010	,004	,001	,046	,000	,000	,000	,000	,000
N	427	427	427	427	427	427	427	427	427	427

(**) $p<,01$ (muy significativo) y (*) $p<,05$ 0,05 (significativo).

Según la Prueba U de Mann-Whitney, la felicidad no varía significativamente ($Z= -,088$; $p=0,930>0,05$) según el sexo de los estudiantes encuestados, aunque observemos que el promedio de las estudiantes varones ($\bar{X}=101,44$) en

mejor que el de los Mujeres ($\bar{X}=100,83$) lo cual es representado en el Figura 1. Por lo tanto, podemos indicar que no existen diferencias significativas entre la felicidad según el sexo de los estudiantes.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y contraste^(a) de la Felicidad, según sexo (tabla 3).

Género	N	%	Media	Desv. tıp.	Z	Sig.
Masculino	175	41	101,4400	14,31564	-,088	,930
Femenino	252	59	100,8294	16,42654		
Total	427	100	101,0796	15,58148		

(a) Prueba U de Mann-Whitney.

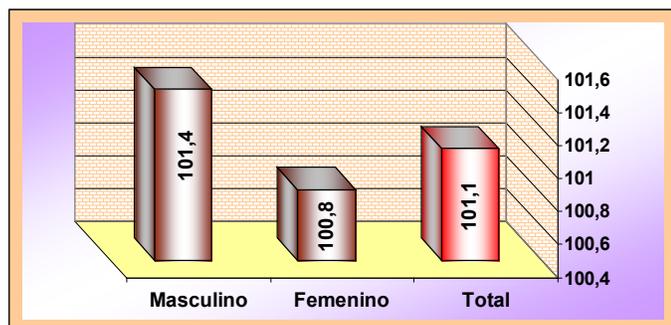


Figura 1. Promedios de la Felicidad según sexo.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos y de contraste de los componentes de la felicidad

Según grupo etéreo.

Grupo Etéreo	N	Sentido Positivo de la Vida		Satisfacción con Vida		Realización Personal		Alegría de Vivir	
		Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
<=17 años	23	45,1304	6,33	22,0000	3,95	19,4348	4,47	16,1739	3,236
18-21 años	228	42,9386	7,92	22,3465	4,12	19,8070	4,43	15,9254	2,89
22-24 años	112	43,0804	7,99	22,1518	3,95	19,9911	4,46	16,0625	2,99
25-27 años	36	42,7500	7,42	21,7500	4,34	19,6667	4,40	15,0833	4,13
28-30 años	17	43,4118	6,80	20,1765	5,03	18,7059	4,87	15,8235	2,56
>=31 años	11	46,3636	5,73	22,9091	4,37	20,1818	5,69	17,9091	1,76
Total	427	43,1850	7,72	22,1546	4,13	19,7892	4,47	15,9508	3,03
Estadísticos de contraste (a,b)	X2	3,348		4,225		1,504		7,097	
	gl	5		5		5		5	
	Sg	,646		,518		,913		,214	

(a) Prueba de Kruskal-Wallis (b) Variable de agrupación: Edad 6 Categorías

Categorías del comportamiento prosocial

Los estadísticos descriptivos de los componentes del Comportamiento Prosocial. Los tres mejores promedios se ubican en Valoración Positiva del Otro (Figura 2) (15,20), Empatía ($\bar{X}=15,10$) y Presencia Positiva y Unidad ($\bar{X}=14,94$). En cuanto a los tres promedios más bajos lo encontramos en los Componente Ayuda Física ($\bar{X}=13,11$); Compartir ($\bar{X}=13,23$) y Servicio Físico ($\bar{X}=13,63$) (Tabla 5).

Según los contrastes realizados mediante la Prueba de Kruskal-Wallis, los promedios y las desviaciones estándar de los componentes de la felicidad según los grupos etéreos considerados. En primer lugar, señalaremos que las dimensiones de la felicidad no varían significativamente según el grupo etéreo al que pertenecen los estudiantes. En la dimensión Sentido Positivo de la Vida el mejor promedio lo tiene el grupo ≥ 31 años ($\bar{X}=46,36$). En la dimensión Satisfacción por la Vida el mejor promedio está en el grupo mayor de 30 años ($\bar{X}=22,9$). En la dimensión Realización Personal el mejor promedio está también, en el grupo mayor de 30 años ($\bar{X}=20,18$). Y en la dimensión Alegría de Vivir el mejor promedio se ubica en el grupo mayor de 30 años ($\bar{X}=17,9$). Así, el grupo mayores de 30 años tiene mejores promedios en las cuatro dimensiones; los más bajos promedios se reparten en dos grupos etéreos: el grupo 25 -27 en Sentido Positivo de la Vida y Alegría de Vivir; y el grupo 28-30 años Satisfacción con la Vida y Realización Personal (Tabla 4).

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de las categorías del Comportamiento Prosocial.

N = 427	Ayuda Física	Servicio Físico	Compartir	Ayuda Verbal	Consuelo Verbal	Valoración Pos del Otro	Escucha Profunda	Empatía	Solidaridad	Presencia Positiva
Media	13,11	13,63	13,23	13,73	13,82	15,20	14,14	15,10	14,60	14,94
Desv. típ.	3,722	3,213	3,322	3,215	3,601	3,238	3,357	3,488	3,357	3,64
Mediana	13	14	12	14	14	16	14	15	15	15
Rango	20	16	15	15	15	16	15	16	15	16
Mínimo	4	4	5	5	5	4	5	4	5	4
Máximo	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

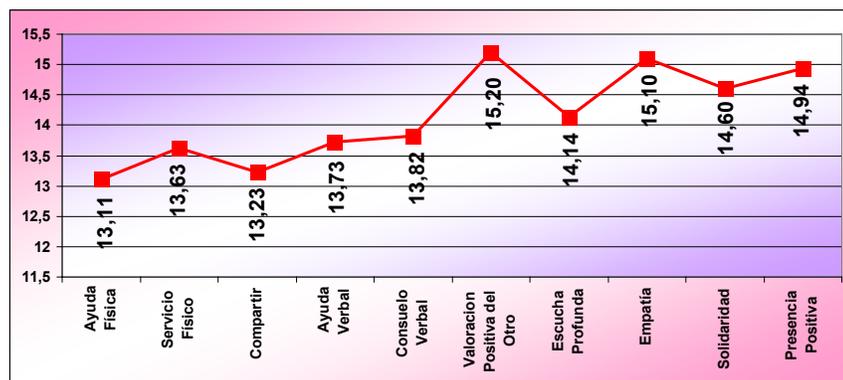


Figura 2. Perfil de promedios de los componentes del Comportamiento Prosocial.

Comportamiento Prosocial según facultad

El Comportamiento Prosocial según se puede apreciar que el más alto promedio (Figura 3) están en la Facultad de Pedagogía y Educación Física ($\bar{X}=147,28$), seguido de Facultad Ciencias Sociales y Humanidades ($\bar{X}=146,70$) y posteriormente el de Facultad de Educación Inicial ($\bar{X}=144,16$), asimismo cabe señalar que estas facultades tienen promedios que están por encima del promedio global de prosocialidad ($\bar{X}=141.51$), el resto de facultades están por debajo. Según el contraste de los promedios inter-facultades mediante la prueba de Kruskal-Wallis se encontró una $\chi^2=19,093$ con $p=0,004$, lo cual indica que diferencias de los promedios de Prosocialidad según las facultades es altamente significativo (tabla 6).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos y de contraste del Comportamiento Prosocial según facultad.

Facultad	Media	Desv. típ.	N	X ²	gl	Sig.
Pedagogía y EF	147,2769	22,85245	65	19,093	6	0,004
CCSS y Humanidades	146,7041	26,22591	98			
Educación Inicial	144,16	27,19271	50			
Agronomía y Nutrición	138,825	29,45043	40			
Ciencias	138,3182	25,35845	66			
Tecnología	135,3974	25,50444	78			
Administración y Turismo	134,1667	16,15887	30			
Total	141,5129	25,65136	427			

Por lo que podemos indicar que, existe diferencias significativas en la comparación de los promedios del Comportamiento Prosocial según facultad en estudiantes de educación de una universidad de Lima.

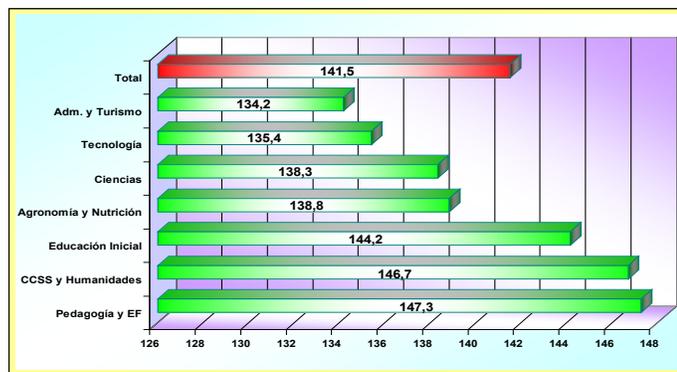


Figura 3. Promedios del Comportamiento Prosocial según facultad

Las personas felices y las que no lo son pueden tener comportamientos prosociales. En ese sentido, las personas felices y prosociales se caracterizan por **experimentar en mayor magnitud sentimientos positivos**. Por lo que cuando una persona que tiene experiencias emocionales positivas, lo más posible es que sienta su vida como deseable y positiva con mucha significancia, entonces ha de ser más propensa a la realización y ejecución de conductas prosociales. En este sentido, resulta especialmente difícil la distinción de la conducta prosocial con el altruismo.

Las personas felices, dentro de ellas las prosociales se les identifica por tener un **concepto positivo de la naturaleza humana**. Son esas, personas que tienen una percepción positiva y afirmativa del resto del género humano, de sus relaciones interpersonales y de la capacidad de llevar a cabo conductas prosociales, pueden presentar una mayor disponibilidad a la hora de realizar dichos comportamientos, que aquellas personas que tienen un concepto más negativo de la naturaleza humana.

Las personas felices y prosociales se caracterizan por tener una **percepción positiva de sí mismo**, lo que establece un comportamiento singular hacia los otros. En ese sentido aquellas personas que tienen una imagen positiva de sí mismas, pueden llegar a sentirse más dispuestas a realizar mejores comportamientos prosociales que aquellas personas que tienen una imagen no adecuada, buena, de sí mismas.

Es de mayor frecuencia que encuentren una mayor felicidad entre las relaciones interpersonales, cuando se mantienen afectos estables; ese estado tiene mucho que ver con la independencia y autodeterminación de la persona. En esa dirección, cuando se les pregunta: ¿qué es la felicidad? En su mayoría la respuesta refiere, que los seres humanos alcanzamos ese supremo bien del espíritu cuando logramos establecer relaciones positivas y

satisfactorias con las otras personas con las cuales convivimos, especialmente en el seno del matrimonio, en el ámbito de la familia o en el campo de la amistad.

La afiliación puede exponerse como amor familiar, conductas de apoyo afectivo, desinteresado por amigos y conocidos, o como capacidad de compartir experiencias en el ámbito afectivo y cognitivo. Así, la afiliación se expresa de manera legítima en el campo de las relaciones interpersonales cercanas, tales como familiares, amigos, conocidos, e íntimos, como pareja, donde juega un papel fundamental la expresión sincera de afecto, el apoyo emocional y el compartir experiencias emocionales.

Entonces las personas felices y prosociales se caracterizan por tener un **concepto positivo de su propia competencia**. Es en este sentido que existe una relación entre la prosocialidad y el concepto que tiene de su competencia. Si la persona que sabe que es competente en el área del saber o en sus actitudes para conocer lo que sucede, o como para prestar una ayuda o soporte hacia una víctima, tiene una mayor posibilidad que otra persona que no realice ningún comportamiento prosocial hacia ella. Por el contrario, si se siente capaz y competente para llevar a cabo dicho comportamiento será más probable que lo desarrolle, que si no se siente capaz para realizar dicha conducta.

En el estudio se ha encontrado que en el componente Alegría de Vivir predomina la tendencia a puntuaciones altas en los estudiantes universitarios ($\bar{X} = 16,99 \pm 0,85$).

Ese bienestar anímico en mantenido en la mayoría de la juventud sobre todo en la vida afectiva. Las satisfacciones que obtienen en relación fundamentalmente hacia quienes participan de una vida de familia placentera en armonía, en referencia a las amistades que se han perdido teniendo como principal causa de la felicidad juvenil.

Querer y ser queridos tienen su soporte, en la autoestima y en el autoaprecio en la mejora del yo personal. Es por ello que es frecuente, las referencias al buen estado personal, ánimo y de salud. En ese sentido una "autoimagen" positiva que procede de la aceptación de sí mismos y de la que les ofrecen los demás.

Arellano (2002), en su análisis de la prevalencia de sentimientos anímicos en la población adolescente (12-17 años) de Lima Metropolitana y el Callao 2002, refiere que los estados emocionales positivos como la alegría prevalece en casi tres tercios de la muestra (74,7%) y la tranquilidad en más de dos tercios de la muestra (68,9%). En cuanto a los estados displacenteros que sin ser por sí mismos patológicos pueden generar repercusiones significativas en la calidad de vida de los adolescentes, los

resultados son más positivos que en el adulto, pero aún se mantienen en un nivel significativo.

Respecto al análisis de la variable género, no refiere diferencia significativa entre varones y mujeres. Las mujeres y varones universitarios de nuestro estudio no difieren significativamente en sus percepciones de felicidad global, es más se aproximan a ser semejantes ($p=0,930$, cercana a la unidad). Lo cual concuerda con lo hallado en una muestra peruana por Martínez (2004) y es relacionado con otros estudios como el de Casullo & Castro (2000); y Diener, Suh, Lucas & Smith (1999), quienes en sus resultados refieren no haber encontrado diferencias significativas en la felicidad en función al género de sus muestras estudiadas. Cabe resaltar, que las mujeres vivenciarían con mayor intensidad y en el mismo momento, tanto emociones positivas como negativas lo que de algún modo produciría un equilibrio entre ambos afectos, obteniendo puntajes similares a los hombres.

En el Perú, Martínez & Morote (2001), en su investigación sobre las preocupaciones de los adolescentes de Lima, encontraron que las mujeres recalcan su preocupación por su futuro, por sus amistades y por lo que sucedía en el país; mientras que los hombres manifiestan su preocupación por la escuela por su contexto y entorno.

Con respecto al grupo etéreo, en este estudio el mayor promedio lo obtuvo el grupo mayores de 29 años. Estos niveles de satisfacción se incrementan en los adultos jóvenes, lo que podría entenderse como la sensación de haber logrado ya con algunas de sus objetivos en su proyecto de vida, lograr una familia, aspectos económicos más solventes u otras que brinden satisfacción. Se confirmaría así la conexión entre el logro de metas y la satisfacción con la vida descrita en otros estudios (Castro & Sánchez López, 2000; Díaz Morales & Sánchez López, 2001).

En esta investigación no se ha encontrado diferencias significativas en la variable felicidad en merito a que él estudiante pertenezca a una determinada facultad. Esto se debería a la uniformidad que caracteriza a la muestra en pertenecer a una sola carrera: estudiantes de educación y al componente económico social al que pertenecen en su mayoría.

Pero también hay que tomar en consideración, que hay facultades y especialidades que requieren una mayor interacción socioemocional docente-alumno, así tenemos al grupo conformado Pedagogía y Educación Física, Ciencias sociales y Humanidades, y Educación Inicial frente a facultades de administración y turismo, tecnología, Agronomía-Nutrición y ciencias; caracterizados por ser más impersonales.

CONCLUSIONES

Las variables Felicidad y Comportamiento Pro-social están asociadas positiva y muy significativamente en los estudiantes universitarios. Los componentes, sentido positivo de la vida, satisfacción con la vida, realización personal y alegría de vivir de la Felicidad se encuentra asociada significativa y positivamente con la variable Comportamiento Prosocial. El sexo, el grupo etéreo y la facultad no influyen en la relación que existe entre la felicidad y el comportamiento prosocial.

No existen diferencias significativas entre los promedios de la felicidad según facultad en los estudiantes de educación. Lo mismo sucede en sus dimensiones, con excepción del componente Sentido Positivo de la Vida donde si se encontró diferencias significativas. A nivel global las tres facultades que obtuvieron mejores promedios fueron Pedagogía, Ciencias Sociales y Humanidades, y Agronomía y Nutrición. Las tres más bajas: las facultades de Educación Inicial, de Ciencias y de Tecnología. Los mejores promedios por facultad a nivel dimensiones son: en Sentido Positivo de la Vida la facultad de Administración y Turismo; en Satisfacción con la Vida y Alegría de Vivir, está la facultad de Pedagogía y Educación Física; y, en Realización Personal, la facultad de Educación Inicial.

Existen diferencias significativas entre los promedios del comportamiento prosocial según facultad en los estudiantes de educación. A nivel de Componentes, nueve tienen diferencias significativas en sus promedios generados por la pertenencia a una facultad y en una no hay diferencias significativas: Ayuda Física. Los tres mejores promedios en la felicidad global lo obtienen las facultades de Pedagogía y Educación Física (147,3), de Ciencias Sociales y Humanidades (146,7) y de Educación Inicial (144,3) y los tres más bajas son las facultades de Administración y Turismo (134, 2), de Tecnología (135,4) y de Ciencias (138,3).

Los tres mejores promedios entre las diez categorías del Comportamiento Prosocial lo obtienen Valoración Positiva del Otro (15,20), Empatía (15,10) y Presencia positiva (14,94). Los peores promedios Ayuda Física (13,11), Compartir (13,23) y Servicio Físico (13,63).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la Felicidad. *Revista Interamericana de Psicología*, 40 (1), 99-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/284/28440110.pdf>
- Arellano, C. (2002). Estudio epidemiológico metropolitano en salud mental 2002. Lima: *Instituto Nacional de Salud Mental*.

- Castro, A., & Sánchez-López, M. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(1), 87-92. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=257>
- Casullo, M. M., & Castro, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 18(1), 35-68. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6840>
- Díaz-Morales, J.F. & Sánchez-López, M^aP. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14(1), 100-105. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/692.pdf>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R.E., & Smith, H .L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. Recuperado de <https://media.rickhanson.net/Papers/SubjectiveWell-BeingDiener.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Hernández, B., & Valera, S. (2001). *Psicología Social Aplicada e Intervención Psicosocial*. San Cristóbal de la Laguna: Resma.
- Marinoff, L. (2001). *Más Platón y menos Prozac*. México: Punto de Lectura.
- Martínez, P., & Morote, R. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de Psicología*, 19(2), 211-236. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2002-10734-001>
- Martínez, P. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roche, R. (1998). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R. (2004). *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela. Guía práctica para la enseñanza y el aprendizaje vital en alumnos de E.G.B*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Vander Zander, J. W. (1989). *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires: Paidós.

26

FUNDAMENTOS DEL ESTUDIO DE LA HISTORIA LOCAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU IMPORTANCIA PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA

FUNDAMENTALS OF THE STUDY OF LOCAL HISTORY IN THE SOCIAL SCIENCES AND ITS IMPORTANCE FOR CITIZENSHIP EDUCATION

María Gabriela Calvas Ojeda¹

E-mail: maria.calvas@educacion.gob.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8365-3207>

Eudaldo Enrique Espinoza Freire²

E-mail: eespinoza@utmachala.edu.ec

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5716-1735>

Lázara Herrera Martínez³

E-mail: lherrera@iccp.rimed.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4134-198X>

¹ Ministerio de Educación. Girón. Ecuador.

² Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

³ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Calvas Ojeda, M. G., Espinoza Freire, E. E., & Herrera Martínez, L. (2019). Fundamentos del estudio de la historia local en las ciencias sociales y su importancia para la educación ciudadana. *Revista Conrado*, 15(70), 193-202. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente artículo tiene el objetivo de socializar reflexiones en torno a la problemática relacionada con el estudio de la historia local en las Ciencias Sociales, sus fundamentos teóricos e importancia, mediante explicaciones que evidencian la necesidad de que en el contexto educacional ecuatoriano se le brinde una atención priorizada a este aspecto en función de la educación ciudadana. El mismo se sustenta en una estrategia metodológica que combina las perspectivas cuantitativas y cualitativas, mediante la cual se emplea una diversidad de procedimientos y técnicas para la recogida de información, con predominio de la revisión bibliográfica y documental, los métodos histórico-lógico y analítico sintético. Como resultado se obtiene una profunda reflexión, explicación y argumentación sobre el tema en cuestión que puede ser útil para reorientar las estrategias educativas y curriculares, así como las prácticas pedagógicas actuales en la formación de los niños y jóvenes dentro del sistema educacional nacional.

Palabras clave:

Fundamentos teóricos, historia local, Ciencias Sociales, educación ciudadana.

ABSTRACT

This article aims to socialize reflections on the problem related to the study of local history in the Social Sciences, its theoretical foundations and importance, through explanations that demonstrate the need for an Ecuadorian educational context to be provided Priority attention to this aspect in terms of citizen education. It is based on a methodological strategy that combines quantitative and qualitative perspectives, through which a variety of procedures and techniques are used for the collection of information, with a predominance of bibliographic and documentary review, historical-logical and synthetic analytical methods. As a result, a deep reflection, explanation and argumentation are obtained on the subject in question that can be useful to reorient educational and curricular strategies, as well as current pedagogical practices in the training of children and youth within the national educational system.

Keywords:

Theoretical foundations, local history, Social Sciences, citizen education.

INTRODUCCIÓN

Las concepciones y miradas acerca de la necesidad de enseñar la historia varían en las diferentes sociedades por la que han transitado hombres y mujeres, pero es reconocido tanto por los políticos, como por los filósofos, sociólogos, psicólogos y pedagogos su valor axiológico como parte del currículo escolar.

El conocimiento de la historia local es de trascendental significación, se coexiste con el legado de toda la obra humana que ha antecedido y se construye la nueva historia desde el accionar cotidiano. Son los hechos locales los que conforman ese gran acontecimiento nacional que es la historia Patria (Calvas & Espinoza, 2017).

Por otro lado, un factor importante también es saber conectar el desarrollo local con las características regionales, provinciales y nacionales de la coyuntura. De no hacerlo, podrían perderse apoyos y sinergias necesarias para lograr lo que la enseñanza de la historia se propone. En lo local, tal como lo han demostrado diversos estudios, es importante *“rescatar los valores ancestrales, recuperar su idiosincrasia, pero no es suficiente para cambiar la calidad de vida de las personas y en ningún caso el desarrollo local significa aislacionismo de ningún tipo”*. (Mosquera, 2006, p.10)

Esta perspectiva demanda tener un proyecto político que no solo piense en lo estrecho que tiene lo local y que conecte su desarrollo para apoyarse en lo nacional, pero también para generar un trabajo conjunto con lo regional y provincial, por ello hay que tener una mirada más allá de lo local, pasando por lo regional y provincial.

El presente texto pretende socializar aquellos fundamentos que permiten estructurar un proceso de enseñanza aprendizaje de la historia desarrollador a partir de la interrelación de diferentes áreas de las Ciencias Sociales y su importancia para la formación y educación ciudadana.

La estrategia metodológica que guio la investigación se basa predominantemente en el paradigma cualitativo y el empleo de los métodos de observación, revisión bibliográfica y documental, histórico-lógico y analítico-sintético e inductivo-deductivo, así como la aplicación de técnicas para la recogida de información, particularmente entrevistas y cuestionarios (Espinoza & Toscano, 2015). Es una metodología explicativa que vincula los paradigmas cuantitativo y cualitativo, lo que permite triangular las informaciones obtenidas, con los análisis teóricos concluyentes para reflexionar y profundizar en el conocimiento y comprensión de tan importante asunto para el sistema educacional y la sociedad ecuatoriana en general.

DESARROLLO

Antecedentes fundacionales de los estudios de la historia local ecuatoriana

Desde 1830, cuando el Ecuador se organiza como República soberana e independiente, las Constituciones han consagrado la obligación de promover y fomentar la educación pública.

Cabe citar algunas prescripciones constitucionales que ratifican el carácter nacional, conforme al espíritu de la sociedad, en las distintas etapas de la historia republicana:

- Promover y fomentar la instrucción pública.
- Expedir planes generales de enseñanza para todo establecimiento de instrucción pública.
- Dictar leyes generales de enseñanza para todo establecimiento de instrucción pública.
- Libertad de fundar establecimientos de enseñanza privada.
- La enseñanza primaria de carácter oficial es gratuita y obligatoria; y las artes y oficios deben ser costeadas por los fondos públicos.
- La enseñanza es libre, sin más restricciones que las señaladas en las leyes.
- La educación oficial es laica.
- La educación constituye una función del Estado.
- La educación pública debe tener unidad y cohesión en su proceso integral.
- La ley asegura la estabilidad de los trabajadores de la enseñanza.

Sobre la base de estas normas generales se ha organizado el sistema educativo cuyo perfil ha sido configurado por distintas leyes y reglamentos.

En 1835, cinco años después de haber sido fundada la República del Ecuador, se expide el decreto del primer Orgánico de Enseñanza Pública, que establece la Dirección General de Estudios y las Subdirecciones e Inspectorías de Instrucción: el primero como organismo regulador y los segundos como instancias encargadas de cumplir y hacer cumplir las regulaciones.

La instrucción pública se da en establecimientos fiscales y de órdenes religiosas, denominadas escuelas primarias, escuelas secundarias y universidades. Cuarenta años después, en 1875, esta Dirección General pasa a denominarse Consejo General de Instrucción Pública, instancia responsable de administrar las

universidades, colegios, liceos y escuelas, conforme a la doctrina de la religión católica. Los Obispos de las diferentes diócesis tienen, para el efecto, el exclusivo derecho de designar y seleccionar rectores, directores, preceptores, examinadores, textos, etc. La instrucción en las escuelas primarias se encarga a los Hermanos Cristianos de la Salle y, la instrucción en las escuelas secundarias, politécnica y universidades a los Jesuitas.

En 1884 se produce un hecho importante: la creación del Ministerio de Instrucción Pública para la organización, administración y control de las instituciones que ofrecían distintas oportunidades de enseñanza. Para este año las estadísticas señalan el funcionamiento de 1207 escuelas primarias con 76 150 alumnos, atendidos por 1605 profesores; y, 45 escuelas secundarias con 7 220 alumnos, atendidos por 516 profesores.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública, de 1906, determina que la instrucción pública se da en todos los establecimientos nacionales sostenidos por el Estado: comprende la enseñanza primaria, secundaria y superior, que se organiza y desarrolla en escuelas, colegios y universidades. Las escuelas de enseñanza primaria son de tres clases: elementales, medias y superiores. Los establecimientos de enseñanza secundaria se dividen en tres secciones: la inferior, la superior y la especial. La enseñanza superior comprende las siguientes facultades: de Jurisprudencia; de Medicina, Cirugía y Farmacia; de Ciencias Matemáticas, Física y Naturales.

Por esta Ley, se establecen también las Escuelas Pedagógicas, las Escuelas de Artes y Oficios, y se institucionalizan los establecimientos de enseñanza libre sostenidos por corporaciones o por personas y/o entidades particulares.

El poder de decisión está centrado en el Consejo Superior, organismo presidido por el Ministro, cuyas atribuciones van desde la expedición del Reglamento General de Estudios, la aprobación de reglamentos especiales, el dictado de los métodos y programas generales de enseñanza, la aprobación de presupuestos, hasta la vigilancia para que todas las autoridades de Instrucción Pública cumplan estrictamente sus funciones específicas. Esta estructura subsiste, con algunas variaciones de forma hasta 1938, cuando se expiden la Ley de Educación Primaria y Secundaria y la Ley de Educación Superior.

Entre los años 1930 y 1940 predominan las ideas socialistas en el país y, circunstancialmente, en el Ministerio de Educación. Como consecuencia de este predominio se mira a la educación rural desde su propia naturaleza y perspectiva; se vincula la educación con el mundo social, cultural, económico y aún político; se diversifica el diseño

y elaboración de los planes de estudios; se establecen mecanismos de comunicación con los administradores y docentes; en definitiva, se pretende la democratización del hecho educativo. La posición ideológica no fue sostenida ni fomentada.

Las Constituciones Políticas del Estado Ecuatoriano, a partir de 1946, han afianzado las conquistas logradas desde los inicios de la vida republicana y han incorporado nuevos preceptos a tono con el desarrollo de la sociedad y del mundo.

La educación ecuatoriana en la segunda mitad del siglo XX, debe ser descrita en función de los siguientes aspectos:

- El crecimiento del sistema educativo formal.
- La diversificación institucional y programática.
- La modernización del currículo.
- Las políticas educacionales y la gestión del sistema.

Es en la Ley de Cultura de 1984, donde se pronuncia una aproximación al estudio de la historia en términos de objetivo al exponer el propósito de afirmar la identidad nacional y de favorecer la preservación y conocimiento del patrimonio cultural ecuatoriano.

En el nivel primario, históricamente, la programación fue circunscrita a la enseñanza de la lectura, la escritura, los números y las buenas costumbres. Las primeras regulaciones emanadas del Consejo Superior de Instrucción Pública dispusieron que, en la escuela, el aprendizaje comprenda grupos de conocimientos, entre los que se encuentra el de Geografía e Historia.

Posteriormente, se concentró el plan de estudios en nueve asignaturas y entre ellas, Estudios Sociales, que incluye materias que pudiéramos considerar como los primeros antecedentes del tratamiento de la historia local en el Ecuador: estudio del medio Inmediato; estudio del lugar, provincia y país; estudio del continente y del mundo; historia.

La educación media ha sido el nivel que más ha cambiado en su estructura, pero el que menos ha evolucionado. Sus planes de estudio fueron expedidos siguiendo las orientaciones de los establecimientos educativos europeos, particularmente del Siglo de Oro. Las innovaciones, generadas a partir de 1897, se profundizaron hasta 1949, lapso en el que se organizó la programación en función del Bachillerato en Humanidades Clásicas y de especializaciones de carácter técnico y docente, de conformidad con un grupo de asignaturas entre las que aparece Historia: Patria; de América; Universal: Antigua

y Media; Universal: Moderna; Universal: Contemporánea; Patria: República.

Por su parte, el plan de estudios del ciclo diversificado del Bachillerato en Humanidades y sus especializaciones incluye la Historia General, además de Historia de Límites del Ecuador e Historia Universal y del Ecuador.

Según los criterios actuales de la sociedad ecuatoriana, en su conjunto, expresado en los medios de comunicación, en seminarios, mesas redondas, foros y en sus manifestaciones cotidianas, hay un acuerdo generalizado en que la educación nacional adolece de fallas propias de los enfoques de la pedagogía convencional, pese a que en el período comprendido en las cuatro últimas décadas se ha insistido en la modernización del currículo y en la aplicación de prácticas educativas innovadoras.

Las fallas son visibles y sentidas en lo que respecta a las actitudes, los procedimientos y los conocimientos que se muestran con distintas características. En efecto, están ausentes de los niños, adolescentes, jóvenes y aun adultos, conocimientos y valores que deben ser enseñados mediante el estudio de la historia: el criticismo, el pluralismo, la participación, la sistematización del pensamiento, el respeto a los derechos humanos, la responsabilidad cívica, la conciencia nacional, las destrezas para la solución de problemas debido a que en el contexto del desarrollo curricular, el proceso enseñanza/aprendizaje no fomenta el análisis, la reflexión, el juicio crítico, el diálogo, la investigación, la disciplina mental, la disciplina del trabajo compartido, el espíritu de solidaridad, la iniciativa creadora, la acción perseverante; sustentados en conocimientos socialmente útiles que favorezcan la elevación de los estilos y niveles de vida, la coordinación de esfuerzos, enmarcados en la realidad histórica y contemporánea del país y de un mundo en constante evolución.

Los elementos anteriormente expuestos evidencian que, a lo largo de la evolución del sistema educativo del Ecuador, ha faltado la debida valoración y tratamiento de la historia local como componente esencial de la identidad nacional.

El desarrollo de la Didáctica ha permitido la sistematización de fundamentos que permiten estructurar un proceso de enseñanza aprendizaje de la historia desarrollador a partir de la interrelación de diferentes áreas de las ciencias sociales.

En el caso de los fundamentos filosóficos en que se sustenta la enseñanza de la historia local, es preciso aclarar que el enfoque de estos depende y varía de acuerdo con la concepción del mundo predominante en la sociedad

en general y, por lo tanto, en el sistema educacional en particular (Calvas & Espinoza, 2017).

Visto así, la autora considera que en el contexto ecuatoriano, lo pertinente es asumir como fundamento filosófico al materialismo dialéctico e histórico que sostiene como ideas básicas: la percepción de la dialéctica en la actividad social, signado por las contradicciones, el ser social determina la conciencia social, el papel creciente de las masas populares en la historia en interdependencia con las personalidades históricas que guían los hechos y procesos históricos, la relación entre la base y la superestructura para explicar los diferentes modos de producción.

Desde estos presupuestos la historia que se enseña y aprende abarca todos los aspectos de la actividad social: económico, político, social y cultural, donde participan los sujetos de la historia como protagonistas individuales y colectivos en una dialéctica pasado-presente-futuro. Los hechos, procesos y fenómenos históricos necesitan ser ubicados en tiempo y espacio para facilitar su explicación y comprensión. La historia es reveladora de las contradicciones que se generan en las diferentes regiones y naciones del mundo a partir de los enfrentamientos que se producen entre diferentes clases, grupos y estamentos sociales.

También se asume como un presupuesto importante una enseñanza de la Historia desde la relación historia – sociedad. Lo que Álvarez (1993), refiere como ley de la didáctica, al señalar la relación escuela – vida, escuela – sociedad. Por su parte, R. Álvarez (1998), lo refleja en su concepción historia – alumno – sociedad y en la definición de historia social integral. La relación historia – sociedad revela los orígenes de la actividad social, la ubicación de la historia en el marco de las relaciones sociales.

La historia es un proceso dialéctico que expresa la relación entre la historia personal, familiar, comunitaria, local, nacional y universal. Se mueve de un yo (historia personal) a un nosotros más cercano afectivamente (la familia), a otros niveles de nosotros: la comunidad, la localidad, la nación y el universo.

Lo anterior significa que en su aprendizaje los niños, los adolescentes y los jóvenes tengan experiencias relacionadas con esta importante relación dialéctica que además de emanar de la ciencia tiene un amplio componente afectivo. La actividad de los hombres y las mujeres es por su naturaleza social.

La historia que se enseña y aprende debe aprovechar las potencialidades de las relaciones sociales que se operan alrededor del docente y sus alumnos. ***“Para enseñar y aprender la historia nacional es necesario aprovechar la***

interrelación del contexto integral escuela familia – comunidad” (Álvarez, 1998, p.4)

El contenido histórico nacional permite elevar el nivel de los conocimientos, las habilidades y hábitos de los alumnos, favorece la independencia cognoscitiva; en la medida en que aumentan sus conocimientos y dominio de herramientas para aprender se adquiere independencia, confianza en sí mismo y percepción de la complejidad de la vida social, pero también aprende a actuar en correspondencia con las exigencias sociales. La formación de normas, actitudes, valores emana de la comprensión de los conceptos sociales y la autorregulación que se alcanza en los individuos; el conocer la historia nacional y local, las acciones emprendidas por los hombres y mujeres que le antecedieron y su confrontación con las nuevas exigencias sociales hace crecer los mejores sentimientos en los niños, los adolescentes y los jóvenes.

La variedad de temas que se seleccionan para la enseñanza de la historia posibilita la educación integral de los alumnos, para ello se seleccionarán los métodos de enseñanza – aprendizaje que favorezcan la apropiación, por parte de los niños, adolescentes y los jóvenes, de los contenidos históricos. La naturaleza de los contenidos históricos a enseñar y aprender determina los métodos a seleccionar y las fuentes a utilizar para obtener la información (Carretero, Rosa & González, 2006; Carretero & Rodríguez, 2011).

El método es la categoría de dirección del proceso cognoscitivo, establece el camino para alcanzar los contenidos y concretar los objetivos trazados en la clase de Historia; desde los métodos se posibilita el desarrollo del pensamiento de los aprendices. Los métodos de la enseñanza y el aprendizaje de la historia se centran en las fuentes que contienen la información necesaria para que los aprendices formen los conocimientos fácticos y lógicos. Vayan del fenómeno a la esencia, de la esencia menos profunda a la esencia más profunda, de las nociones y representaciones históricas a los conceptos, de los conceptos a las regularidades y leyes (Carretero, Pozo & Asensio, 1983).

Además, la disponibilidad de medios de enseñanza que se tiene al alcance hoy garantiza una calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia. Las fuentes que la escuela dispone, como las láminas, fotos, mapas, videos, filmes, software, textos variados, entre otros; más las que se encuentran en las instituciones culturales, como los museos, bibliotecas, archivos, los testimoniantes, entre otros garantizan un acto educativo con mucha objetividad y variedad. Se trata de que el docente sepa organizar el trabajo con las fuentes de manera que

mantenga el interés y la motivación por el aprendizaje de la historia en todos los niveles educativos.

El impulso recibido por la historia local se ha visto respaldado por un incremento del interés por la misma por parte de los investigadores de la Didáctica de la Historia y también por los docentes que imparten esa asignatura en los diferentes niveles educativos.

La inclusión o no en el currículo escolar de este tipo de historia, ha provocado no pocas polémicas, sobretodo relacionadas con el hecho de que el estudio de la Historia Nacional se vería limitado si se favorecen metodologías de aprendizaje tendientes a fortalecer la búsqueda, análisis y aprehensión de la realidad histórica de la localidad; sin embargo, la influencia creciente de estos contenidos en el fortalecimiento de la identidad local, la elevación de la responsabilidad para con la transformación de la sociedad y los retos que hoy asume la historia local, relacionados con la necesidad de indagación de múltiples procesos estructurales, en los que se involucra el hombre con su quehacer cotidiano, está revelando a todas luces en los últimos treinta años, la necesidad de favorecer su presencia en el currículo. Ello exige, naturalmente el establecimiento de vínculos coherentes entre lo nacional y lo local en la enseñanza de esta materia.

Se define didácticamente entonces la historia local como el estudio de los hechos, procesos y fenómenos históricos cercanos o lejanos en el tiempo que reflejan el acontecer económico, político, social y cultural del accionar de las masas populares guiados por personalidades históricas de un determinado territorio y que guardan su nexo con la historia nacional, en la medida que promueve el interés por el estudio de la historia nacional potenciando la formación de ideales, sentimientos y valores identitarios en los niños, los adolescentes y los jóvenes.

La selección de los conocimientos históricos locales debe hacerse a partir de los siguientes criterios:

- Puedan relacionarse con los contenidos seleccionados sobre la historia nacional en el currículo escolar.
- Abarquen todas las actividades de los hombres y mujeres en lo económico, político, social y cultural.
- Sean conocimientos con potencialidades instructivas y educativas para la formación y desarrollo de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes.
- Sean hechos, procesos y fenómenos históricos representativos de las diferentes etapas de nuestra historia nacional.
- Que la particularidad de los hechos históricos locales les permita a los aprendices comprender los procesos,

fenómenos y hechos históricos que estudia en la historia nacional.

- Existan fuentes históricas y del conocimiento histórico disponibles para que los aprendices las consulten.
- Permitan la realización de microinvestigaciones históricas utilizando el aparato metodológico que despliegan los investigadores profesionales.
- La complejidad de los hechos seleccionados esté acorde con el nivel de desarrollo psicológicos de los aprendices.

Atendiendo a los elementos expuestos hasta el presente en este epígrafe, se puede resumir que el trabajo didáctico con la historia local tiene su basamento en el principio de la interrelación de la historia personal, familiar, local, nacional y universal en la educación histórica de los niños, los adolescentes y los jóvenes.

Como argumentación de este principio se sostiene que la historia personal y familiar contextualizada ofrece un acercamiento al aprendiz a la historia más cercana a él afectivamente, revela el protagonismo de los seres queridos en el accionar histórico familiar y los nexos que tiene con los hechos, procesos y fenómenos locales. La reconstrucción de la historia familiar y personal, su reflexión cognitiva y afectiva devela un mundo de eventos con valor instructivo y educativo, al utilizar las herramientas metodológicas de la investigación histórica y el protagonismo de cada uno de los miembros de la familia y del propio aprendiz en la vida social.

La integración de lo personal y familiar, en particular el entramado de relaciones sociales que genera la familia y su accionar social, con la historia comunitaria, con lo local, permite comprender el contexto histórico en que se han desenvuelto los hombres y mujeres de su entorno, cuya explicación no puede estar completa si no está matizado por el proceso histórico que ocurre en una nación, a la vez está no se puede sustraer de lo universal, que como escenario más general mantiene su nexo con los eventos particulares de cada región y país.

Los fundamentos de este principio didáctico suelen ser analizados desde diferentes dimensiones que en ocasiones pueden ser coincidentes o divergentes, en dependencia de las concepciones de los autores, sin embargo, según Reyes, Palomo, Díaz & Romero (2011), dichos fundamentos son los siguientes:

Desde lo filosófico: la integración de lo universal y lo particular de la historia (objeto de enseñanza y aprendizaje de la asignatura Historia) como reflejo de las relaciones que se dan en la realidad, los aspectos particulares son expresión de las peculiaridades específicas de los

hechos, procesos y fenómenos históricos, pero a su vez ese cúmulo de aspectos particulares permiten conformar regularidades y leyes que dan generalidad a la actividad social de hombres y mujeres en la historia independientemente de las circunstancias y contexto en que sucede cada evento en una región o país. La identificación de contradicciones que se expresan tanto en lo particular como en lo universal y los nexos entre estos niveles sustenta la interdependencia de la historia personal, familiar, local, nacional y universal, nexo revelador de que cada persona es protagonista de la historia y que todos somos parte de la historia.

Desde lo sociológico: la historia revela las acciones individuales, pero también las colectivas en toda su gradación. La enseñanza de la historia potencia el reconocimiento del valor que tiene tanto la individualización como la socialización en el proceso de educación de la personalidad; se aprecia desde la historia y llega a ser de utilidad personal y social, la manera en que los hombres se han organizado para enfrentar los retos que la vida en sociedad depara. El conocer la historia personal ubica al aprendiz en los eventos personales, mientras que el adentrarse en la historia familiar revela relaciones grupales que se dan entre personas que tienen lazos consanguíneos, que implica determinados niveles de socialización, a la vez que al apreciar los eventos locales y nacionales aprecia la manera en que otros hombres y mujeres han actuado en la historia, lo que evidentemente posibilita nuevos niveles de educación.

Desde lo psicológico: el contenido histórico se reconoce como indispensable para la educación de la personalidad de los escolares, los adolescentes y los jóvenes. Contenidos con un alto valor afectivo como la historia personal y familiar se convierten en indispensables para favorecer tanto el desarrollo de las esferas cognitivo-motivacional como afectivo-actitudinal de los aprendices.

Desde lo pedagógico: se promueve una educación integral, que posibilita la integración del contexto escolar, familiar y comunitario desde lo personal-familiar y local-nacional. Los educandos pueden alcanzar los objetivos formativos que como fines del modelo cubano de educación implican lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador como parte de la formación integral.

Esos argumentos son reveladores de que no se tiene una verdadera percepción y comprensión de la historia nacional si no se establece su relación con la historia personal, familiar y local. Lo local es síntesis de la actividad de las familias que han vivido y viven en un entorno y permiten seguir la trayectoria contradictoria de la actividad social,

escenario en que deben insertarse los niños, los adolescentes y los jóvenes.

El tratamiento de la historia local cumple las funciones instructivas y educativas. La función instructiva tiene que ver con la apropiación por parte de los aprendices de un sistema de conocimientos específicos de la historia de la localidad, proceso que exige de un sistema de habilidades que favorecen su formación y la comunicación de esos saberes.

La función educativa de la historia local trasciende el valor de lo instructivo. La apropiación de los conocimientos históricos locales es un vehículo educativo que favorece la formación de ideales, sentimientos, actitudes y valores relacionados con el amor a la tierra donde se nace, a las tradiciones culturales y revolucionarias del territorio donde se vive, el respeto a la actividad desplegada por las generaciones anteriores, el valor de la cultura material y espiritual local y la educación patrimonial que se expresa en la tendencia a preservar, conservar y promocionar los valores patrimoniales que se atesoran en la localidad (Calvas & Espinoza, 2017).

Cada proceso y hecho local ha enriquecido la historia nacional, sin embargo, estos temas no son tratados con la singularidad que merecen, asumirlo como una realidad que tiene que ser reivindicada es tarea de primer orden. La historia local posee un contexto axiológico de incalculable valor para contribuir a la formación integral de los estudiantes (Obregón & Fleitas, 2016).

Abordar la significación de la historia local como componente de la historia nacional es una gran responsabilidad y un merecido reconocimiento a los que desde diferentes espacios y tiempos cimentaron ese largo camino que es la memoria histórica, desde las más disímiles comunidades locales, hasta los escenarios de mayor connotación nacional. Los elementos de identidad cultural que se despliegan en los contenidos históricos locales posibilitan a los estudiantes una comprensión más eficaz de la relación pasado – presente – futuro y la formación del pensamiento histórico, al descubrir y comprender quiénes fueron, quiénes son y hacia dónde van, a partir de las raíces de su localidad y de la Patria en general (Espinoza, Calvas & Chuquirima, 2018).

Al seguir esta lógica la autora está considerando la historia dentro del currículo como eje central de la identidad nacional. La historia local se torna prioritaria para el afianzamiento de la identidad.

La historia local en sí misma contiene elementos básicos de identidad, pero es sabido por experiencia que el mejor contenido histórico puede pasar inadvertido si no se

trabaja con la intencionalidad necesaria, lo que infiere que el trabajo con los valores requiere en primer término, del dominio de su estructura interna por parte de los profesores y de una correcta planificación a través de la relación habilidad-contenido-intencionalidad, es esta una premisa insoslayable en el empeño de lograr un profesional competente a la altura de su tiempo, que proyecte una conducta de defensa y contribución al desarrollo del modelo social ecuatoriano.

Al panorama de las concepciones y las prácticas democráticas en Latinoamérica, se suman los desafíos sociales y culturales impulsados por la globalización (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017). Las transferencias culturales y las presiones por la imposición del modelo democrático occidental, han contribuido a la diversificación de las sociedades y han incrementado las demandas de las minorías étnicas de la región por una igualdad efectiva de derechos y por obtener espacios de participación ciudadana desde sus propias formas culturales, cuestionando profundamente los vínculos identitarios de unidad nacional.

Por otro lado, la consolidación de la sociedad del conocimiento, caracterizada por el crecimiento exponencial de la información y por el acelerado desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación, especialmente de las redes sociales, ha dado origen a una sociedad en permanente cambio y marcada por la incertidumbre.

Esto representa un desafío extra a la necesidad de contar con ciudadanos activos y participativos, que cuenten con las competencias requeridas para desenvolverse en un escenario cada vez más incierto e inseguro.

En atención a todas estas transformaciones, el concepto tradicional de ciudadanía también ha experimentado profundos cuestionamientos, que han ampliado el debate teórico y político sobre lo que significa ser ciudadano en la actualidad.

En el análisis de la educación ciudadana y lo que esta significa algunos autores resaltan que *“las sociedades latinoamericanas enfrentan el desafío de formar una ciudadanía democrática que promueva una participación activa y responsable en términos civiles, sociales y políticos, que conjugue la importancia de la universalidad de los derechos con el compromiso comunitario y ético que necesitan los sistemas democráticos circunscritos a los límites del estado, y que se fundamente en un compromiso identitario con las comunidades de pertenencia, pero al mismo tiempo respetuoso de la diversidad que las caracteriza”* (Faulks, 2000, p.8)

Además, para poder enfrentar los desafíos que impone el mundo actual, requieren promover el desarrollo de una ciudadanía global (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017), fundamentada en la promoción y el respeto a los derechos humanos y en la integración de las cuatro dimensiones de la ciudadanía: cívica, política, social y cultural, como principios básicos para lograr una igualdad efectiva entre los ciudadanos, independiente de su origen étnico o cultural.

La educación escolar para la ciudadana ha sido considerada como una de las instancias fundamentales para fortalecer el compromiso democrático siendo concebida bajo el modelo de una educación ciudadana para la democracia. Parte del problema hoy día, consiste en que *“se han multiplicado las formas de concebir e implementar la educación ciudadana, conviviendo múltiples formas de abordarla”*. (Heater, 2000, p.9)

Con todo, una de las dimensiones en las que se ha logrado consenso tanto a nivel académico como político, según afirma Kerr (2015), es que la educación ciudadana que se requiere en la sociedad actual, exige superar el modelo de educación cívica tradicional, vinculado a la concepción minimalista de la ciudadanía. Este modelo educativo se caracteriza por promover la formación de ciudadanos informados, que se reconozcan como miembros de una comunidad nacional, a través de la transmisión de conocimientos vinculados a la historia nacional y al funcionamiento político y jurídico de las instituciones.

Para ello, privilegia el desarrollo de un modelo educativo tradicional, limitado al espacio formal de la sala de clases, centrado en las metodologías de enseñanza del profesor, y con pocas instancias de participación e intervención de los estudiantes (Cox, Bascopé, Castillo, Miranda & Bonhomme, 2014). Si bien las estrategias pedagógicas tradicionales no son exclusivas de este tipo de educación cívica, son uno de sus rasgos característicos.

En la actualidad, en cambio, la educación ciudadana se concibe desde una visión rotulada como maximalista según afirma McLaughlin (1992), que asume a la ciudadanía como una acción que exige una participación democrática, responsable y comprometida con las necesidades de la comunidad en la que se desarrolla. Su finalidad no se limita a la formación de ciudadanos informados, sino que busca ayudarlos a ampliar y mejorar su participación ciudadana.

Por ello, su foco se orienta al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan transformarse en ciudadanos responsables y comprometidos con la comunidad, e implica asumir enfoques didácticos interactivos, centrados en el aprendizaje de los estudiantes y

generadores de amplios espacios de participación en la escuela (Smith & Graham, 2014; Kerr, 2015).

En lo que respecta al currículo escolar, en la región se han registrado importantes transformaciones. El análisis comparado de los currículos de formación ciudadana realizado por Cox, et al. (2014), destaca cómo los currículos vigentes, se han constituido sobre el paradigma maximalista de la educación ciudadana, abandonando la educación cívica tradicional. Esto se ha traducido en que sus objetivos y contenidos han registrado una expansión temática, de presencia a lo largo de la secuencia escolar y formativa, ya que sus objetivos no se limitan solo a los conocimientos, sino que también incorporan el desarrollo de habilidades y actitudes.

En ese sentido, juegan un papel importante los currículos mixtos que abordan la formación ciudadana combinando una asignatura particular, con la integración de sus temas a otras asignaturas, vinculadas especialmente a la Historia, la Geografía o las Ciencias Sociales, aunque también se han incorporado otras como Economía, Ciencias Naturales y Tecnología. Esta modalidad curricular, se desarrolla mediante una asignatura propia para la formación ciudadana: formación ética y ciudadana, formación ciudadana y formación cívica y ética, respectivamente.

Otra tendencia curricular corresponde a aquellos currículos mixtos que, pese a no definir una asignatura propia de formación ciudadana, la incorporan a alguna asignatura en particular y la complementan con la definición de objetivos curriculares transversales a todos los niveles y asignaturas, siendo éste el modelo que se desarrolla incorporando la formación ciudadana a las áreas de Ciencias Sociales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, respectivamente. Además, algunos contenidos propios de la formación ciudadana se han incorporado también a los currículos de Orientación, Lenguaje y Comunicación y Filosofía y Psicología.

Por último, existe una tendencia a los currículos mixtos que combinan las tres opciones, en que además de definir una asignatura de formación ciudadana que se imparte en educación secundaria, denominada “Formación Ciudadana y Cívica”, ha incorporado contenidos al Área Personal Social en primaria, y a la asignatura de Historia, Geografía y Economía en secundaria, y ha definido principios de la educación general básica, que incorporan transversalmente en el conjunto del currículo, dimensiones claves de la formación ciudadana.

CONCLUSIONES

Entre la historia local y la nacional existe una estrecha relación que se podría llamar de interdependencia: lo

nacional se enriquece desde lo local, mientras la historia local solo se puede comprender en su relación con el contexto nacional.

Si es cierto que para conocer realmente la historia de la Nación es preciso estudiar y profundizar en las particularidades regionales y en la historia de las localidades, a su vez, cuando se enfrenta al estudio de alguna región, zona o ciudad, se tiene que tener en cuenta que ésta forma parte del contexto nacional, el cual influye en su comportamiento; es decir, que no está aislada, y necesariamente hay que tener en cuenta esta relación entre lo singular y lo general, entre el todo y sus partes.

Sobre el significado y trascendencia del estudio de la historia local en las Ciencias Sociales, puede considerarse que es una fuente de inspiración y de patriotismo, una escuela de ciudadanía, lo que se evidencia en los fundamentos filosóficos, didácticos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos. Nos enseña que nuestro pueblo trabaja, produce, progresa. El cultivo de la historia local no fomenta el localismo estrecho, suspicaz y esterilizador, antes bien lo combate, enseña a ser modestos y agradecidos; robustece la solidaridad fomenta la confianza en el esfuerzo propio robustece la fe en los destinos de la comunidad y de la Patria. Muestra que el Progreso local –como el nacional– es constante, cierto, gigantesco, de ahí su impacto en la educación ciudadana que requiere la sociedad ecuatoriana en los tiempos actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (1993). La escuela en la vida. La Habana: MES.
- Álvarez, R. (1998). Historia – alumno – sociedad. Educación, 95.
- Calvas, M. G., & Espinoza, E. (2017). La enseñanza de la historia a través de historietas. *Maestro y Sociedad*, 14(4), 544-555. Recuperado de <https://revistas.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/3129/0>
- Carretero, M., & Rodríguez, C. (2011). Estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia: implicaciones para el desarrollo de la alfabetización histórica. Porto Alegre: Ciencias y Letras.
- Carretero, M., Pozo, J., & Asensio, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development, 6(24). Recuperado de https://cpalazzo.files.wordpress.com/2011/07/carretero_pozo_asensio-comprension-de-conceptos.pdf
- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires: Paidós.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares. IBE Working Papers on Curriculum, 14. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/dc2d/d31f1f1828159e-4651c17f9bc197346dbb3b.pdf>
- Espinoza, E., & Toscano, D. (2015). Metodología de investigación educativa y técnica. Machala: (Universidad Técnica de Machala.
- Espinoza, E., Calvas, M., & Chuquirima, S. (2018). Reflexiones sobre una estrategia para enseñar geografía en la Educación Básica de Ecuador. *Maestro y Sociedad*, 109-120. Recuperado de <https://revistas.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/viewFile/4265/3680>
- Faulks, K. (2000). Citizenship. New York: Key Ideas.
- Heater, D. (2000). What is citizenship? Cambridge: Polity Press.
- Kerr, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: UMA revisión de enfoques, investigaciones y debates. En, C. Cox, J. C., Castillo (editores), Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- McLaughlin, T. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. Journal of Moral Education, 21(3), 235-250. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305724920210307>
- Mosquera, J. (2006). Los parlamentos participativos populares en el Cantón de Santa Isabel. (Tesis previo a la obtención del Diplomado Superior en Gerencia de Gobiernos Seccionales. Cuenca: Universidad del Azuay.
- Obregón, O., & Fleitas, Y. (2016). El conocimiento histórico local en el proceso de formación del profesional del Centro Universitario Municipal Urbano Noris. Pedagogía Universitaria, 21(2). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/718>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Global Citizenship Education. Topics and learning objectives. Paris: UNESCO.
- Reyes, J., Palomo, A., Díaz, H., & Romero, M. (2011). Enseñanza de la historia nacional: un enfoque desde lo local. La Habana: Educación Cubana.

Smith, M., & Graham, B. (2014). Teaching Active Citizenship: a companion to the traditional Political Science Curriculum. *Political Science & Politics*, 47(3), 703 - 710. Recuperado de <https://www.cambridge.org/core/journals/ps-political-science-and-politics/article/teaching-active-citizenship-a-companion-to-the-traditional-political-science-curriculum/DBC8EAE-59428D80428252F8394CBE165>

27

FAMILIA Y MAESTROS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA. UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

FAMILY AND TEACHERS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF READING-WRITING. A SHARED RESPONSIBILITY

Heriberto Enrique Luna Alvarez¹

E-mail: hluna@utb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0553-2287>

Carmita Yisela Ramírez Calixto²

E-mail: carmita.ramirez@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2524-105X>

Mary América Arteaga Rolando²

E-mail: maryart2005@hotmail.com

¹ Universidad Técnica de Babahoyo. Ecuador.

² Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Luna Alvarez, H. E., Ramírez Calixto, C. Y., & Arteaga Rolando, M. A. (2019). Familia y maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Una responsabilidad compartida. *Revista Conrado*, 15(70), 203-208. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La manera en que cada sociedad produce y enseña la capacidad de traducir o descifrar los símbolos escritos al lenguaje oral, se considera una creación cultural desde el cual se debe asegurar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades que le permitan a todos los seres humanos satisfacer la necesidad de comunicarse con los demás. Así, través de la historia, la preocupación por transmitir de generación en generación el sistema de escritura y de lectura se ha encargado a la escuela; sin embargo, en las últimas décadas, impulsado por el desarrollo de la psicología y la pedagogía, se aboga por ampliar la participación de todos los educadores en este proceso. Las reflexiones y posiciones teóricas y metodológicas respecto al tema, centran el análisis de los autores de este trabajo para proponer posibles alternativas que puedan concretar un proyecto de participación y responsabilidad compartida.

Palabras clave:

Lectura, escritura, aprendizaje, familia, maestro, psicología, pedagogía.

ABSTRACT

The way in which each society produces and teaches the ability to translate or decipher written symbols into oral language is considered a cultural creation from which learning and the development of skills that allow all human beings to satisfy the need to communicate with others. Thus, throughout history, the concern for transmitting the writing and reading system from generation to generation has been entrusted to the school. However, in recent decades, driven by the development of psychology and pedagogy, advocates to expand the participation of all educators in this process. The theoretical and methodological reflections and positions on the subject, focus the analysis of the authors of this work to propose possible alternatives that can specify a project of shared participation and responsibility.

Keywords:

Reading, writing, learning, family, teacher, psychology, pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Leer y escribir es muy importante para el desenvolvimiento del ser humano en la sociedad actual, se reconocen como instrumento cultural que contribuye a la construcción y diferenciación de la identidad del educando, pues esta como memoria histórica da cuenta de la relación que existe entre la escritura, lectura y conocimiento de sí mismo, suscribe el proceso de construcción de la identidad del yo; desarrolla la autoconciencia, y amplía los procesos de intersubjetividad en relación con otros (Carpio, 2013).

Esta situación explica que por mucho tiempo la calidad de la educación en una sociedad se sustenta en el derecho y deber de enseñar a leer y escribir a las personas; pero, sobre todo, en despertar en los niños y adolescentes el interés en el aprendizaje y uso comunicativo de la escritura y la lectura, de manera que le facilite ampliar su visión del mundo, favorecer la expresión de sentimientos y emociones, vinculadas con la gran responsabilidad social de hacer uso de la lengua de manera eficaz, tanto para buscar, recoger y procesar información, como para escribir textos diversos referidos a diferentes ámbitos de la sociedad y cultura a través del tiempo.

Así, la iniciación de la lectoescritura a edades tempranas cursa desde la invitación a participar de la aventura de leer y escribir. Como procesos que se complementan hay que tener en cuenta que la lectura de textos es uno de los mejores medios para mejorar la expresión escrita, por tanto es necesario favorecer el funcionamiento cognitivo desde la interacción entre ambos procesos (González, 2016).

Si bien el aprendizaje de la lectoescritura requiere un tratamiento específico y progresivo, que va desde la descodificación de códigos convencionales hasta su utilización en la producción de nueva informaciones, el aprendizaje de las habilidades de leer y escribir, se asocia también a la posibilidad de proporcionar a los niños experiencias, conocimientos, que van a contribuir a lo largo de su desarrollo general, pues construyen elementos claves para el desarrollo del lenguaje oral y la conciencia del lenguaje escrito, el desarrollo del vocabulario y de la grafomotricidad.

En este marco, el aprendizaje de la lectura y la escritura constituye uno de los principales retos de la educación. Es así que, en la actualidad enseñar a leer y escribir, precisa un replanteamiento de las relaciones existentes entre maestros y familiares, lo cual se asume como un elemento esencial, pues las tendencias psicopedagógicas y didácticas centrada en el niño, han dejado sentada la necesidad de que para lograr éxito en estos procesos, es preciso un ambiente contextualizado en el cual se construya s activamente nuevas ideas, conceptos y conocimientos

basándose en sus estructuras mentales y experiencias propias (Farfán, 2016).

Atendiendo a su naturaleza, este contenido de aprendizaje, supone el dominio de determinados recursos y técnicas propias; no obstante, existen evidencias de que el nivel de desarrollo de la lectura y la escritura en los niños están en correspondencia con la actitud positiva de los padres y familiares para contribuir al aprendizaje de sus hijos, sobretodo en la manera en que se encargan de trabajar áreas afectivo-social, sensomotriz, manipulativa, mediante actividades preparatorias (preescritura, prelectura) y mediante el ejemplo de la práctica de la lectura y escritura por los miembros de la familia.

Hoy es compartida la certeza de que el entorno en el que vive el niño, debe asegurar las influencias que permitan preservar y favorecer las actitudes y aptitudes para la lectoescritura es avalada por un sin número de investigaciones que refuerzan la idea de la que la participación de la familia, desde edades tempranas debe orientarse a desarrollar la confianza del niño en sí mismo y estimular sus capacidades y las estrategias de aprendizajes, de manera consensuada con los maestros.

Poner en claro este aspecto, contribuye a revalorizar la participación de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura; así, conscientes de que su papel en este proceso también dependerá de la preparación que sean capaces de gestionar los maestros en cada una de las familias de sus estudiantes, en este trabajo se sistematizan algunas ideas teóricas y se proponen acciones que pueden ser compartidas por padres y maestros para estimular el aprendizaje de la lectoescritura en los niños.

DESARROLLO

La lectura y la escritura forman parte de la vida cotidiana y acompaña al hombre a lo largo de la vida. La lectura y escritura es un complejo y hermoso aprendizaje que abre las puertas a un mundo de conocimientos con valiosos instrumentos didácticos, sobre todo si tomamos en cuenta que tanto el gesto como la palabra hablada son instrumentos que una vez emitidos cumplen su función y son solo retomados hasta que el recuerdo lo permita. Leer y escribir debe considerarse un medio para la expresión liberadora, la creación y movilización de pensamiento que permite reinterpretar y transformar el entorno continuamente, por eso se le reconoce como elementos básicos de la formación de los individuos.

Como proceso, la lectoescritura integra las habilidades referidas a la lectura y a la escritura que aunque diferentes están muy relacionadas al considerar que escribir

sólo es posible si se ha aprendido a leer. Se explica así que la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura, va más allá de la comprensión de los símbolos y sus combinaciones, se vincula al uso adecuado y la creación del hábito o el gusto por estas actividades.

Si bien la lectura y la escritura están estrechamente relacionada con la adquisición y producción del sentido de signos lingüísticos y gráficos, al mismo tiempo se convierten en herramientas para orientar, estructurar y guiar el aprendizaje; desarrolla la empatía, la habilidad de escuchar y la expresión de sentimientos; mejora la concentración y la reflexión; estimula la imaginación y la creatividad y se convierte en un recurso para la relajación y de entretenimiento; contribuyen también a reducir el estrés y el malestar emocional.

Así, con el tiempo, la lectoescritura, ha pasado de ser un conocimiento de unos privilegiados a un aprendizaje fundamental para la integración social, mediante la cual se accede al conocimiento, por este motivo es uno de los principales objetivos educativos en la sociedad actual, pues desempeña un papel capital en la vida de los pueblos. De acuerdo con esta idea, las batallas por la alfabetización y escolarización tan imprescindible son parte del necesario reclamo por el derecho de aprender a leer y escribir (Nemirovski, et al, 2009)

Esta condición sustenta el propósito de convertir la lectoescritura en un contenido de aprendizaje, que debe ser incorporado desde edades tempranas y desarrollado en el sistema escolar, a través de su proyección en el currículo, toda vez que, la enseñanza de este consiste en proveer actividades que estimulen el desarrollo de destrezas de codificación, descodificación e interpretación de contenido.

El aprendizaje de la lectoescritura se sustenta en la manera en que se proporciona el acceso al conocimiento como experiencia socioeducativa, pues la lectoescritura descansa en las estrategias o procedimientos que se apliquen; en el modo de controlar el proceso, dentro de un plan concebido de manera sistémica y de complejidad progresiva a partir de un objetivo fijado y de asegurar las condiciones para aprehender.

De acuerdo con esta posición, los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura (sintéticos y analíticos) son los que llevan al tránsito del aprendizaje de las partes mínimas (el sonido, letra y sílaba) a la estructura de la palabra, al inicio del estudio del conjunto del texto, la oración, la frase, para llegar a sus unidades constitutivas. Por tanto, se precisa conocer los métodos y cómo se pueden ponerse en práctica, según las características de cada

infante y del grupo, en general, las actividades de enseñanza aprendizaje.

Para lograr este propósito, al asumir una perspectiva histórico social del desarrollo, el aprendizaje de la lectoescritura deberá considerar dos aspectos claves: por un lado, el papel que tiene la interacción social como vehículo fundamental en el desarrollo psicológico del niño, pues es en la interacción social que transforma las estructuras iniciales de origen biológico (percepción, memoria, atención inmediata) en estructuras que el de orden psíquico superior. Por otro lado, es preciso reconocer que todas las personas cuentan con mecanismos y la capacidad de resolver independientemente un problema y bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus iguales pueda hacer más y más en la medida que tiene lugar la interiorización, incorporación o apropiación de formas de conocimientos que existen en su contexto cultural y que son garantía de su adaptación.

Se entiende entonces que los métodos de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura no son solo herramienta para los maestros; la familia también debe conocer las formas en que puede ayudar y contribuir al aprendizaje de la lectura y la escritura. Por tanto, la intervención pedagógica del maestro no se limita a organizar los espacios y los recursos para que los niños puedan aprender a leer y escribir, sino que debe propiciar que su actividad educativa se complemente con la intervención de la familia.

Si se asume que la familia como primer grupo donde el ser humano nace y se desarrolla se puede comprender su contribución al proceso de enseñanza aprendizaje en general, y de la lectoescritura en particular. Por un lado, durante los primeros años de vida, la influencia en de familia se vincula transmitir a sus hijos los modos de actuar con los objetos, formas de relación con las personas, valores, normas de comportamiento social, que reflejan mucho de lo que ellos mismos le otorgan relevancia y pertinencia. Pero, por otro, durante la etapa escolar, los padres y toda la familia constituyen el soporte básico en la educación de sus hijos y su apoyo es fundamental para asegurar el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta condición explica la necesidad de que la familia y los maestros se complementen y favorezcan las condiciones para que el niño aprenda de forma dinámica y progresiva (Palomeque, 2019).

Desde el nacimiento, las prácticas de vida cotidiana la familia contribuye a crear las bases para el aprendizaje de la lectoescritura. Por lo general, se involucran actividades asociadas a las narraciones orales, el contacto con diferentes textos, la participación en diferentes actividades, como comprar textos escolares, acompañar y revisar

tareas aunque no se comprenda su contenido, llevar las cuentas del hogar en la vida cotidiana). Sin embargo, a medida que el niño atraviesa los diferentes ciclos de vida, aprender a leer y a escribir constituye una de las actividades que más desean y resultan básicas para el desarrollo integral de su personalidad.

Aproximadamente entre los 2 a 5 años, los niños intentan relacionarse con estas actividades, expresan su deseo y si es bien conducido puede ser el momento oportuno para iniciar el aprendizaje de los fonemas desarrollando la habilidad para pensar y manipular segmentos sonoros, pues la conciencia fonológica favorece la adquisición de la lectoescritura, evitando muchos trastornos de aprendizaje (Guarneros & Vega, 2014).

Entre 6 a 8 años; con la entrada a la escuela los niños aprenden a leer y escribir y se fortalecen las motivaciones asociadas con la experiencia lectora y de comunicación que para entonces, es esencial en su desarrollo. Más tarde entre 9 a 12 años al ampliar la comprensión y creaciones escritas y se refuerza la idea de que este es un proceso significativo en sus vidas y en su experiencia educativa.

Pero, aprender a leer y escribir es un proceso que demanda el acompañamiento y ejercitación desde la infancia hasta la juventud; este es un proceso complejo que debe empezar desde los primeros años y que requiere de la atención de los maestros como de la familia si se desea lograr buenos resultados, para ello se debe tener en cuenta ambos deben comprender la naturaleza de la tarea que el aprendiz enfrenta, seleccionar las estrategias que seguirán para complementarse y asumir los recursos que utilizarán para emprender cada uno su responsabilidad.

En este caso, la familia debe vincularse a la enseñanza del conocimiento fonológico en edades tempranas, pues cuando lo hacen mejora el rendimiento en lectura en la etapa de infantil y de primaria. Esta práctica se consigue mediante ejercicios y juegos sobre la secuencia de sonidos que forman las palabras, practicando distintas tareas, asociadas a jugar con rimas; contar sílabas separar y aislar sílabas o fonemas; distinguir cuales son iguales y cuáles no; añadir, omitir, invertir sílabas o fonemas entre otros

Una vez que el niño ya está en el colegio y comienza a leer, la familia debe reforzar los conocimientos que va adquiriendo en el espacio escolar, favoreciendo vivencias asociadas a la importancia de la lectura, la gestión de información y la producción de textos lo cual, deberá reforzarse en la adolescencia donde la responsabilidad fundamental de familiares y maestros, está en despertar

el interés sobre temas que realmente lo apasione, acercarlo a la lectura y a la construcción creativa de textos escritos que reflejen las habilidades en la interpretación y comprensión de la información

En este marco, maestros y familiares deberá comprender que en el aprendizaje de la lectura el estudiante requiere de un adecuado desarrollo de la percepción visual, auditiva; el ejercicio de la memoria, el análisis y síntesis, mientras que para el aprendizaje de la escritura es necesario desarrollo de motricidad fina, orientación y organización espacial, así como una adecuada regulación tónico –postural. Por tanto, la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura descansan en la manera en que articulan, o se integran las influencias que tendrán lugar en la escuela y en la familia, incluso en esta última antes del ingreso al ciclo escolar (Meléndez ,et al., 2013; Lawrence, 2016)

Para Sánchez (2001); y Campos (2011), la lectura y escritura como habilidades fundamentales que se adquieren con el paso del tiempo, a partir de una influencia permanente en el que se deben proporcionar a los niños y niñas varias oportunidades para incentivarlos por el aprendizaje de estos proceso en un ambiente apropiado en el que interviene la familia quienes juegan un papel importante y crucial al proporcionar las herramientas necesarias que le servirán a lo largo de su vida.

Se advierte entonces el consenso en que cuando los padres son calificados como excelentes lectores les compran libros de interés a los niños y leer regularmente, son capaces de estimular en sus hijos, el gusto por la lectoescritura, entablar un diálogo, sobre este proceso y asegurarles que el aprender a leer y escribir de forma correcta es un proceso largo, que necesita la adquisición de múltiples habilidades para evaluar, analizar y profundizar la funcionalidad de las diferentes técnicas y recursos que favorecerán un avance significativo. Pero, es en la práctica que se incrementa el interés de los niños por la lectoescritura hasta lograr asimilarlo como un proceso intelectual de carácter natural y cotidiano, que con el tiempo va a conocer su utilidad.

Por tanto, el necesario entendimiento y colaboración entre padres y maestros en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura se convierte en un aspecto clave. El apoyo familiar y las características del maestro influyen significativamente en el dominio de la lengua escrita y en consecuencia reconocen que las diferencias en la manera en que unas familias y otras se preocupan y ocupan de este tema así se aprecian el nivel de desarrollo de sus hijos en la lectoescritura. Sin embargo, para que los padres se involucren en el aprendizaje de la lectoescritura,

es necesario tener en cuenta sus expectativas, creencias y preparación que estos tienen acerca de estos procesos y su responsabilidad en el mismo; pues, de esto dependerá la manera en que se implican en sus tareas y utilizan las mejores estrategias.

Y en efecto, existe un amplio consenso en que la familia juega un papel importante para alcanzar el desarrollo de los objetivos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura que se prefijan en las diferentes etapas de la escolarización, asumiendo roles y metas a partir del apoyo moral, físico y emocional de las personas que lo rodean, dándole confianza para que se implique en estas actividades, inculcándole el deseo, los valores que ayudarán a construir las bases para desarrollar con autonomía tanto la lectura como la responsabilidad por comunicar de manera oral o escrita sus conocimientos, valores, por sus propios medios.

Al respecto, se afirma que la familia deberá asegurar las condiciones para que este proceso se realice de forma exitosa. Las consideraciones de Zagalia (2015), permiten identificar que se debería:

- Crear en su hogar un ambiente abierto a múltiples experiencias culturales que servirán de estímulo al aprendizaje de la lectura y escritura. En este sentido, se alude a la posibilidad de que la familia, desde edades tempranas, debe permitir que los niños, se sientan seguros y capaces de alcanzar estos objetivos.
- Utilizar estrategias lúdicas mediante ejercicios y juegos con rimas, contar sílabas o fonemas; separar y aislar sílabas o fonemas, identificar la posición de los fonemas, distinguir cuáles son iguales y cuáles no; añadir, omitir, invertir sílabas o fonemas.
- Realizar las actividades que vinculen a niños, con visitas a la biblioteca, concursos de cuentos y de lecturas, la construcción de cuentos, lectura de imágenes, participación en encuentros literarios permiten fortalecer la lectoescritura.
- Ejercitar el vocabulario visual básico, mediante el conocimiento del alfabeto, la toma de conciencia de sonidos iniciales y finales de las palabras, el aprendizaje de las formas de las letras y las regularidades de la escritura en cuanto a proporción y tamaño de las letras, alineación, inclinación, espaciado.
- Desarrollar la inteligencia cognitiva, realizando actividades que los hagan ser libres de pensar y sin límites de demostrar sus habilidades y destrezas que han adquirido durante su educación, como la base fundamental para su formación.
- Enseñar a los niños a relajarse y a disfrutar de la tranquilidad mientras se disfrutan de narraciones, canciones, juegos.

- Ejercitar en el hogar la diagramación, memorización de reglas ortográficas y de las estructuras gramaticales, junto a otros ejercicios vinculados con la lectura diaria en forma silenciosa y en voz alta palabras, frases, oraciones y textos simples con los fonogramas (letras y vocales, aprendidas) que permitan facilitar la velocidad y comprensión de lo leído y la transcribir (copiar) palabras, frases y oraciones, fijándose en respetar la separación adecuada de las palabras, escribir correctamente los grafemas (letras), considerando la organización espacial.
- Ampliar las motivaciones para aprender a leer implicándolos en la selección de un buen libro y comunicar de manera oral y escrita sus aprendizajes, sentimientos y emociones.
- Utilizar refuerzos positivos que susciten el interés y faciliten la autonomía personal y el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la lectura y la escritura de manera gradual y atractiva, ayudarlos a perfeccionar sus trabajos.
- Favorecer los procesos de revisión de lo que ha hecho bien y corregir la actitud que afecte estos procesos.
- Promocionar los productos de su actividad y asumir nuevas metas para fortalecer y el emprendimiento en esta área.

Así maestros y familiares con independencia del método que se aplique en el sistema escolar, pueden contribuir al aprendizaje de la lectoescritura, pero los maestros deberán asumir la responsabilidad que tienen en estimular la participación de la familia en este proceso, por tanto, deberán ayudarles a comprender cuál es su tarea y como realizarla para que sus hijos tengan éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. Las reuniones e intercambios con los padres y familiares; la elaboración de cartillas o guías de ejercicios para aprender a leer y escribir, la socialización de experiencias en este proceso, la comunicación de los logros y la corrección de las actitudes que los padres asumen ante las actividades de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura es una premisa para el éxito en este proceso.

CONCLUSIONES

Leer y escribir resultan procesos esenciales en la vida de las personas por eso se reconoce como un contenido de aprendizaje que influye en el desarrollo integral del ser humano. La lectura desarrolla el lenguaje, estimular el desarrollo cognitivo, la imaginación, la creatividad, y la escritura se convierte una herramienta esencial para comunicar las emociones, sentimientos y conocimientos que se han adquirido. Sin embargo, la enseñanza de ambos procesos debe hacerse de manera complementaria y esta condición precisamente constituye un reto a lo largo de la vida

Si se reconoce que el aprendizaje de la lectoescritura está vinculado al tránsito por los diferentes ciclos de la vida escolar, existen suficientes estudios que aseguran que su iniciación resulta una actividad compartida entre la familia y los maestros. Los primeros deberán crear las bases para el aprendizaje y complementar el trabajo que los maestros realizan durante el ciclo escolar.

La complementariedad que debe existir entre maestros y familiares en la enseñanza de la lectoescritura se sustenta también en el dominio de los métodos y actividades que pueden resultar condicionantes del aprendizaje. En edades tempranas la familia deberá crear un ambiente propicio y estimular la relación con la lectura y la escritura, a partir de su práctica a habitual y de la visita a bibliotecas, librerías, despertando el interés por el libro, la lectura y el conocimiento en general; al entrar a la escuela la familia deberá contribuir con estrategias lúdicas al dominio de habilidades básicas de la lectura y la escritura que desarrolla el maestro en el aula, pues solo con la ejercitación se logrará el éxito en el aprendizaje.

En cualquier caso, la participación de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura dependerá de sus expectativas y creencias acerca de su contribución en este proceso; pero también de la preparación que reciba y posea para asegurar el éxito de sus hijos en estos procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carpio, M. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878016.pdf>
- Farfán, J. (2016). *Métodos para la iniciación a la lectoescritura*. (Sistematización de prácticas previo a la obtención de título de grado). Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar.
- González, P. (2016). *Lectoescritura y Creatividad*. (Tesis de grado). Jaén: Universidad de Jaén.
- Guarneros, E., & Vega, L. (2014). *Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares*. Revista Avances en Psicología Latinoamericana, 32(1), 21-35. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a03.pdf>
- Nemirovsky, M., et al. (2009). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona: Graó.
- Palomeque, E. (2019). *La participación de la familia en el proceso pedagógico de la institución educativa*. (Tesis doctoral). Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

Sánchez, C. (2009). La Importancia de la Lectoescritura en la Educación Infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf

Zagalia, I. (2015). La lectura, la neurociencia y la neuroeducación. Recuperado de <http://insulazagalia.blogspot.com.es/2015/10/la-lectura-la-neurociencia-y-la.html>

28

CARACTERIZACIÓN DEL CURRÍCULO EN EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA EN EDUCACIÓN BÁSICA

CHARACTERIZATION OF THE CURRICULUM IN THE FIRST YEAR OF THE CAREER IN EDUCATION

Verónica Jacqueline Guamán Gómez¹

E-mail: eimyverito73@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9284-5040>

Eudaldo Enrique Espinoza Freire²

E-mail: eespinoza@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5716-1735>

Lázara Herrera Martínez³

E-mail: lherrera@iccp.rimed.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4134-198X>

Esperanza Herrera Ochoa³

E-mail: esperanzaho@iplac.rimed.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4185-4355>

¹ Instituto Superior Tecnológico Jubones. Ecuador.

² Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

³ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Guamán Gómez, V. J., Espinoza Freire, E. E., Herrera Martínez, L., & Herrera Ochoa, E. (2019). Caracterización del currículo en el primer año de la carrera en Educación Básica. *Revista Conrado*, 15(70), 209-218. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La formación en el primer año del profesional de la educación es una etapa de gran importancia por el giro cualitativo integral que se debe producir en la personalidad del estudiante en proceso de formación. Durante este período se comienzan a formar y a desarrollar las bases del futuro desempeño. El proceso de enseñanza aprendizaje debe estar orientado a lograr la integralidad del futuro profesional. El objetivo del presente artículo persigue exponer una caracterización desde lo teórico acerca del currículo que se desarrolla en el proceso de formación inicial del profesional docente, de la estructura curricular, las particularidades de la formación inicial y la importancia de la formación en el primer año de la carrera para garantizar el buen desempeño del profesional y la calidad en la ejecución de sus funciones. El mismo se sustenta en una estrategia metodológica que combina las perspectivas cuantitativas y cualitativas, mediante la cual se emplea una diversidad de métodos, procedimientos y técnicas para la recogida de información, con predominio de la revisión bibliográfica y documental, la observación, los métodos histórico-lógicos y analíticos sintéticos. Como resultado se obtiene una exposición de las características fundamentales del currículo en el primer año de la carrera de educación, la cual puede ser útil para reorientar la visión pedagógica actual de la malla curricular en cuestión.

Palabras clave:

Formación inicial docente, currículo, competencias docentes, características de la formación del profesional de la educación.

ABSTRACT

Training in the first year of the education professional is a stage of great importance for the integral qualitative change that must occur in the personality of the student in the process of formation. During this period, the foundations of future performance begin to be formed and developed. The teaching-learning process must be aimed at achieving the integrality of the future professional. The aim of this article is to present a theoretical characterization of the curriculum developed in the initial teacher training process, the curricular structure, the characteristics of initial training and the importance of training in the first year of the race to guarantee the good performance of the professional and the quality in the execution of his functions. It is based on a methodological strategy that combines quantitative and qualitative perspectives, through which a variety of methods, procedures and techniques are used to collect information, with a predominance of bibliographic and documentary review, observation, historical methods -logical and analytical synthetic. As a result we obtain an exposition of the fundamental characteristics of the curriculum in the first year of the education career, which can be useful to reorient the current pedagogical vision of the curricular mesh in question.

Keywords:

Initial teacher training, curriculum, teaching skills, characteristics of education professional training

INTRODUCCIÓN

Las profundas transformaciones que se experimentan en la educación implican cambios en formas de pensar y actuar de los nuevos actores que en ella se desempeñan y del personal docente en general de la institución escolar.

Mejorar la calidad de la educación significa impulsar procesos de profesionalización del maestro y promover la transformación curricular a través de las propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades educativas básicas del individuo y de la sociedad, que posibiliten el acceso a la formación, que permitan pensar y expresarse con claridad y que desarrollen competencias profesionales para analizar críticamente la realidad, vincularse activamente con los demás, mejorar el contexto educativo escolar.

La realidad se observa la desarticulación del currículo de formación, sobrecargados de contenidos y con una escasa relación entre la teoría y la práctica, así como una progresiva desvalorización de la profesión docente, persisten problemas como la falta de coherencia entre el perfil de egreso (lo que se espera) con lo que realmente se enseña a los futuros docentes.

Junto con lo anterior, se puede decir que hay una ausencia de política de mediano y largo plazo en relación a la cantidad y calidad de formación docente, hecho que se ha dejado en evidencia con medidas de mejoramiento que se han calificado como improvisadas y esporádicas.

Por otro lado, los estudiantes de pedagogía siguen evidenciando debilidades en cuanto al conocimiento de contenidos vinculados a la metodología de enseñanza mediante el uso de las tecnologías.

En cuanto a las mallas curriculares, existe una distribución poco equilibrada entre las distintas áreas de formación, una falta de articulación entre la formación de la especialidad y la formación profesional, falta que se manifiesta en el insuficiente desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar los contenidos del currículo escolar. Junto con lo anterior, la atención pedagógica a la diversidad tampoco es un eje curricular en la formación inicial docente.

Es por lo anteriormente expuesto que, se hace necesario incursionar en los estudios críticos de los currículos que se desarrollan en la formación inicial de los profesionales encargados de educar a las nuevas generaciones de ecuatorianos en las mejores formas y niveles de conocimientos y valores, en correspondencia con la educación ciudadana a que se aspira.

DESARROLLO

La dinámica del desarrollo educacional del siglo XXI, caracterizado por la innovación del conocimiento apoyado por el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, muestra que como lo menciona Bernardete (2014), *“lo referente a la formación del profesorado es necesaria una verdadera revolución en las estructuras institucionales y en los currículos”*. (p.20)

La formación inicial docente, entonces, no es sólo la sumatoria de ciertas asignaturas, sino también una inserción en actividades que trascienden ese contexto, como son, por ejemplo, las prácticas profesionales, y que pueden ser tan o más importantes que una asignatura en el proceso formativo; estas actividades están contenidas habitualmente en los documentos llamados planes de estudio, los que si bien son sólo la lista de actividades curriculares a realizar, reflejan en su estructura y orden cronológico una serie de relaciones sociales y del conocimiento educativo.

La formación inicial del docente es un proceso que transcurre bajo la orientación de una estructura curricular que prevé la confrontación entre la teoría y la realidad de su acción práctica. Es decir, la plataforma curricular asume principios didácticos generales que condicionan la sistematización de los contenidos relativos a los diferentes básicos curriculares o disciplinas portadoras de conocimientos y orientaciones para el desempeño pedagógico profesional.

Lo anterior significa que uno de los requerimientos del currículo en el primer año de la carrera es que conduzca a los docentes en formación a mantener relaciones de exterioridad con el saber pedagógico que da significado y sentido al enseñar y, en consecuencia, a seguir utilizando el modelo con que fueron formados durante su tránsito por las instituciones educativas en condición de estudiantes (Guamán, Espinoza & Serrano, 2017). Conceden a la relación teoría práctica un papel importante en la formación del maestro y señalan que en las instituciones formadoras se reproducen los modelos con que los profesores, en su condición de estudiantes, fueron preparados, de lo que se infiere que el cambio de sus modos de actuación requiere de nuevos aprendizajes. Esto complejiza la formación inicial dado que requiere de un cambio en los propios docentes en formación, que no se da de manera desigual, sino gradual.

Este proceso permite la aproximación gradual del estudiante al objeto, contenido y métodos de la profesión. Se produce en la interacción del estudiante con la teoría, los sujetos del contexto de actuación pedagógica. Estos aspectos son contenido de la formación inicial, devienen

bases para que el estudiante vaya logrando gradualmente un desempeño profesional competente. En este proceso se dan particularidades como:

- Los estudiantes que ingresan a la carrera magisterial proceden de diversas Instituciones. Algunas le proporcionan una cultura base para comenzar a incursionar en una rama específica del saber: la educación del ser humano y otras les ofrecen nociones del contenido de la profesión pedagógica. Por tal razón, sus niveles de ingreso difieren, son diversos, respecto a la familiarización con el contenido de la profesión, aspecto que debe ser tenido en cuenta por la institución formadora y la escuela.
- En la carrera, se producen los primeros estudios especializados de la profesión, con el consecuente cambio de rol que ello implica, al tratarse de un proceso cuya intencionalidad es preparar al estudiante para ejercerla.
- Las primeras nociones de lo que es un maestro el estudiante no las forma en la institución universitaria que lo prepara ni en la escuela donde realiza la práctica. Estas nociones las ha ido formando a lo largo de su vida como estudiante, a través del sistema de influencias con las que ha interactuado en la sociedad y en especial en su contacto directo con maestros que han contribuido notablemente a que se forme juicios valorativos de lo que significa ser maestro.

De la relación armónica que se logre entre los saberes básicos que el estudiante debe integrar en su desempeño (conocer, hacer, convivir y ser) dependerá en una buena medida, la calidad de la formación.

La problemática de la formación inicial del profesorado requiere reflexionar sobre el conocimiento de las competencias profesionales que se exigen y son necesarias para el desarrollo de su trabajo y el conocimiento profesional necesario para desempeñar con calidad la actividad docente.

En la actualidad se intenta centrar la formación inicial en el enfoque curricular basado en competencias *“la que se concibe como aquella que se orienta a formar efectivamente capacidades de relevancia laboral en los estudiantes, cuando las condiciones de la institución o la carrera/ programa así lo permiten”*. (Chile. Ministerio de Educación, 2000, p. 12)

Si no es posible adoptar este enfoque en su totalidad, se debe optar por comprometer otros resultados de aprendizaje tales como *“conocimientos, habilidades, actitudes y valores, entre otros”*. (Letelier, Oliva & Sandoval, 2009, p. 116)

De manera concreta y con carácter general, podríamos decir que el currículo de la formación de los profesores

docentes capacita para desarrollar las siguientes funciones profesionales:

- a. Analizar situaciones formativas en contextos formales y no formales.
- b. Diseñar, desarrollar y evaluar programas, proyectos, materiales y acciones curriculares adaptadas a los contextos analizados.
- c. Orientar y apoyar el progreso de los estudiantes.
- d. Coordinarse activamente con los colegas, personas e instituciones implicadas en el proceso formativo.
- e. Participar e impulsar los procesos de innovación y mejora que promuevan la calidad de la formación y su desarrollo profesional.

La formación del profesorado basada en competencias se enfrenta así a variados problemas. El concepto de competencia utilizado en el campo de la formación profesional se abre camino, poco a poco, en todo el sistema educativo y en los procesos de formación continua, donde la gestión por competencias se ha convertido en un modelo integrador y orientador de las diferentes políticas de recursos humanos. Este origen replantea el sentido de la formación y su vinculación con la actividad laboral.

Por una parte, se habla de reformas educativas que enfatizan lo laboral, desatendiendo la parte formativa orientada a la formación de competencias personales y para la convivencia social; además, se detecta demasiada practicidad en las nuevas orientaciones de planes de estudio, que parecen obviar los procesos reflexivos personales o despreciar la cultura general.

De todas formas, nada impide pensar en el desarrollo de competencias personales, o mejor en romper la separación entre lo personal y social (es el caso de la inteligencia y control emocional), ni nadie dice que la preparación para una profesión sólo haya de desarrollar competencias técnicas y dejar al margen competencias relacionadas con el compromiso social y con los procesos de cambio.

Las competencias se identifican, normalmente, con características de la persona relacionadas con una actuación de éxito en su lugar de trabajo. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que conocimientos de diversa naturaleza, habilidades y actitudes interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente a la tarea que se ejecuta (Garín, 2009).

Identificamos la competencia con la activación y aplicación de manera coordinada de elementos de diferente naturaleza para resolver situaciones profesionales concretas. No obstante, es algo más que la mera suma de esos saberes.

Las competencias destacan el carácter aplicativo de los aprendizajes (decimos que la persona es competente cuando es capaz de resolver problemas propios de su ámbito de actuación) y también su carácter dinámico (esto es, se adquieren y desarrollan en la acción y también se perfeccionan gracias a la misma acción). Estas dos características son las que justifican cambios en los modelos de programación y evaluación, a la vez que dan sentido al aprendizaje a lo largo de la vida.

Por otra parte, la evaluación de los docentes de aula se centra, sobre todo, en analizar la consecución de los objetivos de aprendizaje. Y, en cualquier caso, en la verificación del desarrollo de competencias específicas asignadas o ligadas a la materia correspondiente. Sería más propio de la titulación la evaluación de las competencias del programa y de la institución el verificar, mediante estudios específicos de evaluación de impacto o a través de los observatorios de graduados, si el proceso formativo consigue los profesionales que demanda la realidad y si los formados dan la respuesta adecuada a las exigencias del entorno.

En cualquier caso, se remarca la importancia del trabajo coordinado y colaborativo del profesorado, tanto en la planificación como en el desarrollo y la evaluación de la formación.

Sigue pareciendo importante actualmente el que el profesorado conozca cómo aprenden los alumnos, con qué métodos enseñar, cómo adaptarse al contexto, cómo transferir el conocimiento disciplinar a la dinámica de aula y de ésta a la realidad, pero también lo es el que sean capaces de moverse en contextos multiculturales, utilizar las herramientas de la sociedad del conocimiento y sean capaces de trabajar en equipo, impulsar un razonamiento libre y crítico y promover el compromiso social.

Es necesario, asimismo, que los profesores sean y actúen como gestores del cambio en el ámbito de sus actuaciones. Lo hacen cuando priman lo estratégico sobre lo operativo (sin olvidarlo), guían más que dirigen y continuamente analizan sus prácticas para introducir las mejores que sean pertinentes. Es el profesional reflexivo que aprende de sus actuaciones, de las de los iguales y de todos los que le pueden ayudar a resolver los problemas concretos que encuentran en la enseñanza.

Normalmente, diferenciamos entre las competencias básicas, que hacen referencia a la preparación para la vida cotidiana, y las competencias que se vinculan a la actividad profesional (México. Instituto Tecnológico de Sonora, 2017. La concreción de las primeras ha de ser validada por la misma sociedad en función de los principios que en ella rigen y su concreción, por tanto, no puede ser sólo

una decisión técnica. Las segundas tienen un carácter más técnico y deberían concretarse desde el conocimiento que se tiene del mundo profesional.

Una aproximación a las competencias deseables del profesor, que deben ser tomadas en consideración durante el diseño del currículo, la podemos obtener en la aportación de Garín (2009), centrada en la enseñanza secundaria, que resulta de tomar como referencia los trabajos que se han realizado en equipo y de manera colaborativa por amplias redes profesionales (incluidas las que facilitaron el Informe de la UNESCO o el Informe Tuning).

Otra aproximación, en este caso a las competencias docentes, se puede obtener después de revisar las aportaciones de Perrenoud (2004), lo que permite considerar, con carácter general, que el docente ha de planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica.

Las competencias profesionales docentes como metacompetencias de la profesión (Conocimiento de sí mismo; Capacidad de análisis crítico, de reflexión, de resolución de problemas...) se pueden clasificar en: Competencias técnicas, competencias metodológicas, competencias sociales, competencias personales. Todas tributando a las funciones de la profesión:

- Didácticas (planificación, desarrollo de lo planificado en el contexto del aula; evaluación).
- Tutoriales (acompañamiento del proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos).
- Vinculación con el medio social (comunicación con redes en que participan los alumnos).
- Formación permanente e innovación (desafío para todo profesional en la actualidad).

Las realidades y la dinámica de los tiempos actuales requieren que se le dé al currículo en la formación inicial docente una atención diferenciada a las competencias informacionales.

La inserción de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en los contextos educativos puede reportar beneficios para todo el sistema educativo: alumnos, docentes y la comunidad educativa en general. En el caso de los docentes, gracias a las tecnologías tienen a su disposición diversos recursos digitales: software, documentos, página web, etc., los que facilitan la participación en redes de docentes y apoyan el trabajo de proyectos en forma colaborativa con otros centros educativos (Comisión Europea, 2016).

En virtud de lo anterior se han formulado estándares destinados a evaluar la calidad de la formación inicial de los docentes. El eje en torno al cual se formulan tales estándares es esta pregunta (Chile. Ministerio de Educación, 2000): ¿qué necesita saber y ser capaz de hacer el joven profesor o profesora que se inicia en el ejercicio de la docencia?

La definición de estándares se establece dada la necesidad de proponer criterios para evaluar el desempeño docente esperado al finalizar el periodo de formación inicial. Los estándares son identificados como *“patrones o criterios que permitirán emitir en forma apropiada juicios sobre el desempeño docente de los futuros educadores... pero también sugieren cómo ha de organizarse la formación docente y cuáles conviene que sean sus contenidos”* (Chile. Ministerio de Educación, 2000, p. 8)

La incorporación de la formación ciudadana en los currículos de esta carrera tiene como elemento en común, su orientación democrática. La educación ciudadana es clave para los procesos de democratización y búsqueda de la equidad y la justicia social, y que la educación ciudadana consiste en una promoción del compromiso con la democracia como forma de gobierno y como forma de vida. Para ello, se promueve un modelo educativo orientado a la formación de ciudadanos activos, que participen de manera responsable en sus comunidades contribuyendo al desarrollo de una convivencia democrática; que tengan plena conciencia de sus derechos y sus obligaciones; y que estén comprometidos con la promoción y la defensa de los derechos humanos y con el cuidado del medio ambiente y el desarrollo sostenible.

En la actualidad ha tomado fuerza la idea de que, para su adecuada inserción y protagonismo en la vida moderna, todo individuo tiene que apropiarse de un conjunto determinado de saberes que reflejan las exigencias de las actuales condiciones sociales, lo que debe ocupar un espacio esencial en el currículo de la formación docente desde el primer año. Se trata de un aprendizaje que promueva el desarrollo integral del sujeto, que posibilite su participación responsable y creadora en la vida social, y su crecimiento permanente como persona comprometida con su propio bienestar y el de los demás, en correspondencia con *“la responsabilidad de toda la sociedad de crear las condiciones óptimas para lograr el desarrollo integral de las personas”* (Tenorio, 2011, p.255)

Aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser constituye aquellos núcleos o pilares básicos del aprendizaje que nuestros educandos están llamados a realizar, y que la educación debe potenciar:

- Hay que olvidar que el individuo que aprende es “un ser en situación”. Sus procesos de aprendizaje son parte integrante de su vida concreta, que transcurre en sus distintos contextos de actuación.
- El estudiante es, sin dudas, el centro de múltiples influencias y condicionamientos, y su aprendizaje será también el reflejo de sus correspondientes vínculos con el medio social al cual pertenece y en el cual despliega su actividad vital.
- Comprender profundamente los aprendizajes que los/ las alumnos y alumnas llevan a cabo exige un intento por penetrar en esta compleja red de vínculos y determinaciones.

El currículo debe estar orientado hacia el objetivo de desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades y estrategias para aprender a aprender, y de la necesidad de una auto-educación constante.

Al investigar sobre la formación del profesional de la educación se observan insuficiencias que apuntan a la subutilización de las potencialidades de los sujetos por parte de las ciencias pedagógicas en dicho proceso. Una educación verdaderamente desarrolladora tiene que orientar la personalidad a plantearse conscientemente el logro de niveles superiores de desarrollo como una necesidad intrínseca.

A la educación del Ecuador se le ha sometido a una dialéctica de cambios permanentes en sus concepciones curriculares con la segura intención de dar acatamiento al objetivo 4 del Plan Nacional del Buen Vivir Ecuatoriano, que formula: *“Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía”* (Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013, p.5).

La formación inicial del profesional de Educación Básica, se propone *“prepararlo para educar a las nuevas generaciones y producir desarrollo educativo que mejoren las condiciones socio económicas de los niños, púberes y adolescentes que garantice la educación de calidad, calidez y el bienestar de lo social y colectivo en el Ecuador”*. (Ávila & Fernández, 2018, p.50)

La formación docente en Ecuador ha cambiado aceleradamente en los últimos tiempos. Estos cambios son de diversos tipos. Existen dos fuerzas que impulsan estos cambios: una es intrínseca y proviene del interior de las comunidades educativas (maestros, investigadores, dirigentes del gremio de educadores, directores y rectores de instituciones educativas, administradores, asesores y auditoras educativos, colegios profesionales de educadores y otros); la otra es externa y proviene principalmente del ministerio de educación y los funcionarios de

gobierno, que se ha empeñado en instaurar la revolución educativa, tanto en escuelas de educación inicial, básica y colegios de bachillerato que integran el sistema educativo, estas transformaciones continúan en la Instituciones de Educación Superior (IES) que forman docentes.

La formación inicial del maestro de Educación Básica según Roca (2017), *“constituye un proceso que ocurre de forma sistemática y permanente bajo la dirección de los procesos sustantivos de docencia que recibe en los sílabos de la malla curricular, la vinculación (prácticas y pasantías) e investigación”* (p.12)

En este sentido, Achilli (2000), define a la formación docente como *“un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes”* (p.14)

Se considera a criterio valorativo que el proceso de formación inicial del profesional de Educación Básica es aquel que, de modo consciente, se desarrolla mediante los procesos sustantivos de docencia, vinculación e investigación, con el objetivo de desarrollar competencias docentes en su desempeño profesional para la dirección del proceso educativo que llevan a cabo en las instituciones educativas del Ecuador.

El profesional de educación básica debe ser actual y científico, la formación del profesional debe tener una caracterización que incluye elementos: integrador, desarrollador y personalógico.

El carácter instructivo de la formación inicial del profesional de educación básica es el proceso y resultado mediante el cual el estudiante se apropia de conocimientos y habilidades profesionales para enseñar y educar a niños y púberes que asisten a las escuelas, lo que le permite transformar su pensamiento.

Por su parte, el carácter educativo se logra en unidad con el carácter instructivo ya que la apropiación de conocimientos permite contribuir a la formación del estudiante como ser social, en el cual se desarrollen actitudes, aptitudes, cualidades y valores a formar en su personalidad.

Por otro lado, la unidad de lo instructivo y lo educativo contribuye a lograr un desarrollo profesional en el estudiante, por medio de la estimulación y desarrollo de sus potencialidades mentales y físicas, es decir, se propicia el salto cualitativo de desarrollo en la personalidad como resultado de la unidad entre el carácter instructivo y educativo de su formación profesional.

Por tanto, el desarrollo del profesional en formación inicial de Educación Básica constituye la expresión del crecimiento personal que se ha logrado en él, el cual a decir

de Bermúdez & Pérez (2004), *“es el proceso de cambio y transformación que se produce en la personalidad como sistema, que permite un nivel superior de regulación comportamental e implica una mejor relación con su medio, con las otras personas y consigo mismo”*. (p. 21)

De ahí que el desarrollo profesional del profesional de Educación Básica durante su formación inicial, es interpretado como el crecimiento profesional que alcanza como expresión del desarrollo de la personalidad que logra producto al resultado de la sistematización del carácter instructivo, educativo y desarrollador de su formación inicial durante la docencia, la vinculación e investigación.

El proceso de enseñanza aprendizaje de la profesión pedagógica requiere de la articulación armónica de los componentes del currículo (laboral, académico e investigativo). En este sentido existen autores que lo definen de esta manera *“proceso pedagógico para la formación profesional es el sistema de acciones de dirección conscientes y organizadas que se ejecutan en las instituciones formadoras, en las cuales se deben coordinar las acciones del educador y el educando con el objetivo de desarrollar habilidades y capacidades profesionales propuestas en el proyecto curricular”*. (Alfaro, 2011)

Esta articulación, propicia el vínculo de la investigación con la práctica profesional y la formación académica del futuro maestro. La respuesta a los problemas del contexto de actuación profesional está en la teoría, que se convierte en una poderosa arma de trabajo científico del maestro como profesional, tiene el papel de guiar la práctica.

En la cita anterior se destaca el carácter consciente de las acciones que ejecuta el docente con el objetivo de una formación del futuro profesional en correspondencia con sus necesidades profesionales, así como la necesaria coordinación de las acciones entre los educadores (tutores) y los educandos (docentes en formación) para el logro de un proceso exitoso.

Se evidencia que *“el proceso de formación del profesional de la educación no es un proceso acabado, sino de permanentes ajustes y reajustes a las exigencias sociales”* (Alfaro, 2011, p.5)

La necesidad e importancia de la investigación es evidente en el planteamiento de alternativa desde el currículum para elevar la profesionalidad del docente en formación observándose un significado en la formación inicial.

Se evidencia también, la necesidad de modelar la formación del docente dentro del propio proceso de atención a la formación inicial de sus estudiantes como futuros profesionales de la educación.

Se expresa en la formación del docente, la necesidad del trabajo interdisciplinario, teniendo en cuenta que los problemas por su naturaleza pueden ser de diversa índole, eminentemente pedagógicos, didácticos, psicológicos, sociológicos y otros, por lo tanto, su abordaje necesita de una fuerte preparación en las diferentes ciencias de la educación, en sus diferentes especialidades, así como en el dominio del método científico. Para lograr estos propósitos, los docentes ya graduados deben desarrollar en sus colectivos de trabajo metodológico un enfoque investigativo interdisciplinario, lo que permitirá su constante preparación para el desarrollo eficiente del proceso formativo inicial.

El diseño curricular en la formación de docentes del primer año de la carrera de educación debe centrar su atención en la educación infantil, pues esta constituye la base del sistema de enseñanza.

En Ecuador, un primer referente curricular de la Educación Inicial, de inicios de la década de los años 2000, es el documento titulado *Volemos Alto*, clave para cambiar el mundo, y ¡Dale cinco minutos! Ambos documentos fueron elaborados por el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación y el Ministerio de Bienestar Social, Programa Nuestros Niños (Correa, 2017).

En la actualidad el diseño curricular de la Educación Inicial en Ecuador cuenta con un amplio conjunto de documentos elaborados por el Ministerio de Educación. Entre éstos se encuentra el titulado *Currículo Educación Inicial*. En este documento se define de manera concreta la estructura curricular de la educación inicial.

En primer lugar, se definen las cinco características básicas del diseño curricular a saber: coherencia, flexibilidad, integración curricular, progresión y comunicabilidad.

En segundo lugar, se describen los elementos organizadores de los contenidos, alcance, secuencia y pertinencia de los aprendizajes. Estos elementos son:

- Perfil de salida.
- Ámbitos de desarrollo y aprendizaje.
- Objetivos de subnivel.
- Objetivos de aprendizaje.
- Destrezas.
- Orientaciones metodológicas.
- Orientaciones para el proceso de evaluación.

La organización curricular de los aprendizajes establece tres ejes de desarrollo y aprendizaje para toda la Educación Inicial: desarrollo personal y social, descubrimiento natural y cultural, y expresión y comunicación. De cada uno

de los ejes se desprenden los ámbitos para cada subnivel. Los ámbitos planteados en subnivel Inicial 1 son más integradores, mientras que los ámbitos planteados en los siguientes años, tienden a ser más específicos. Sin embargo, los ámbitos en los dos subniveles guardan total relación y correspondencia.

En el Ecuador la formación de profesionales está orientada a partir de la expedición de la Ley Orgánica de Educación Superior y su Reglamento de Régimen Académico (Ecuador. Consejo de Educación Superior, 2014) en tres instancias a saber:

1. Unidad básica. - Es la unidad curricular que introduce al estudiante en el aprendizaje de las ciencias y disciplinas que sustentan la carrera, sus metodologías e instrumentos, así como en la contextualización de los estudios profesionales.
2. Unidad profesional. - Es la unidad curricular que está orientada al conocimiento del campo de estudio y las áreas de actuación de la carrera, a través de la integración de las teorías correspondientes y de la práctica pre profesional.
3. Unidad de titulación. - Es la unidad curricular que incluye las asignaturas, cursos o sus equivalentes, que permiten la validación académica de los conocimientos, habilidades y desempeños adquiridos en la carrera para la resolución de problemas, dilemas o desafíos de una profesión. Su resultado final fundamental es: a) el desarrollo de un trabajo de titulación, basado en procesos de investigación e intervención.

Como se puede observar en los enunciados anteriores la investigación está implícita en todo el proceso de formación de los profesionales, partiendo desde su incorporación del estudiante a las aulas universitarias, hasta su egreso de las mismas en calidad de profesional.

Del mismo modo en el Reglamento en mención se encuentra expreso en el Artículo 72.- Investigación para el aprendizaje.- La organización de los aprendizajes en cada nivel de formación de la educación superior se sustentará en el proceso de investigación correspondiente y propenderá al desarrollo de conocimientos y actitudes para la innovación científica, tecnológica, humanística y artística, conforme a los siguientes: Investigación en educación superior de grado.- Se desarrollará en el marco del campo formativo de la epistemología y la metodología de investigación de una profesión, mediante el desarrollo de proyectos de investigación de carácter exploratorio y descriptivo.

Artículo 74.- Investigación y contexto. -En todos los niveles formativos en que sea pertinente, la investigación en la educación superior deberá ser diseñada y ejecutada considerando el contexto social y cultural de la realidad

que se está investigando y en la cual tengan aplicación sus resultados.

Aunque la investigación sea una tarea incorporada en la reglamentación de la educación superior, sin embargo, la misma no pasa aún de ser solamente una simple instrumentación. De aquí que se comprenda que la vía esencial para lograr la aplicación de las normativas y por ende de la preparación adecuada de los profesionales en educación radica en colocar a la investigación social como elemento central en el micro currículo a ser aplicado a los aspirantes a docentes.

La pertinencia de la investigación social en el primer año de la carrera en educación encuentra su fundamento, justificación y necesidad, en los fines de la educación ecuatoriana.

Los fines de la educación ecuatoriana se expresan en los términos siguientes:

- Preservar y fortalecer los valores propios del pueblo ecuatoriano, su identidad cultural y autenticidad.
- Desarrollar las capacidades de los estudiantes, para que contribuyan a la transformación moral, política, social, cultural y económica del país.
- Propiciar el cabal conocimiento de la realidad nacional, para lograr la integración social, cultural y económica del pueblo y superar el subdesarrollo en todos sus aspectos
- Gestionar el conocimiento, la defensa y aprovechamiento óptimo de todos los recursos del país
- Estimular el espíritu de investigación, la actividad creadora y responsable en el trabajo, el principio de solidaridad humana y el sentido de cooperación social
- Es fundamental institucionalizar la participación de la familia, así como de los organismos seccionales y locales en la educación.

Estos fines solo pueden alcanzarse si se sostienen en las sólidas bases que ofrece la investigación social.

Atendiendo a lo anteriormente expuesto, la investigación social en el primer año de la carrera de educación puede incluir, según Vélez & Zambrano (2016), entre sus temáticas:

1. Horizontes epistemológicos y los contextos: educativos, sociales, políticos, culturales, comunitarios de la educación. Este se refiere a la investigación de los saberes, aprendizajes y experiencias que enriquecen el conocimiento y a los sujetos que aprenden. Implica la construcción de un lugar social y del saber desde dónde los aprendices puedan observar y comprender la realidad educativa, asumiendo el protagonismo en el proceso

de percepción, traducción y reconstrucción del conocimiento, que deberá ser aplicado en los propios contextos en donde se produce, esto es, las instituciones del Sistema Nacional de Educación, en las prácticas de prevención y resolución de los problemas socio-educativos.

2. El pensamiento sistémico y complejo que incide en los campos de estudio de la profesión. Este insta a que los futuros profesionales de educación inicial dominen, recreen y apliquen las bases epistémicas del modelo sistémico y complejo que se vienen forjando desde las nuevas tendencias pedagógicas, debiendo para ello interiorizar la complejidad, compromiso ético y pertinencia de sus desempeños. Responde a la necesidad de identificar y gestar cambios desde la formación profesional, dirigidos a la transformación de modelos conductistas que aún prevalecen y que guían las prácticas educativas en los centros de educación inicial estatales y privados, modelos tradicionales que tienden a ser contrarios a los nuevos paradigmas que fundan el objeto de estudio de la Carrera.
3. La forma en que están organizados los aprendizajes. La organización de los aprendizajes planteado por la carrera, contribuirá significativamente con herramientas y estrategias metodológicas de transformación en la profesión, generando propuestas educativas curriculares que integren e involucren a las y los estudiantes de manera progresiva en cada uno de los niveles y unidades de la trayectoria curricular, en contextos pertinentes reales o simulados, proporcionados principalmente por el eje de la praxis profesional.
4. Las tecnologías que deberán estar incorporadas en la formación profesional. Abarca el manejo y aplicación progresiva de medios digitales y herramientas innovadoras en los ambientes de aprendizaje de los sujetos que aprenden desde una visión pedagógica, inclusiva y socio afectivo, a través de aplicaciones tecnológicas para el primer año de educación de los centros educativos.
5. El rol del docente en la gestión de los procesos competentes al desarrollo de los proyectos curriculares. Esto presupone el desarrollo de capacidades y desempeños del personal académico que estará a cargo de la educación de nuestro país, relacionados con el pensamiento sistémico y complejo, la organización curricular de forma pertinente y permeable a los cambios y las nuevas estructuras del conocimiento, el manejo de nuevas epistemologías y la producción de ambientes de aprendizaje, el dominio en los nuevos lenguajes del mundo actual para interactuar e interconectarse, y el fortalecimiento de la ciudadanía del buen vivir. En este sentido, es en el seno de la gestión de docentes y académicos investigadores que integren la carrera, donde reposan los desafíos de cambio de actuación y compromiso.

CONCLUSIONES

La formación inicial docente es una de las cuestiones más importantes a analizar dentro de sistema educacional ecuatoriano. Allí se encuentran las bases de la calidad del mismo y la garantía de la formación integral de las futuras generaciones.

Lo anterior presupone, por un lado, una alta y actualizada preparación de los profesionales que se desempeñan en esta labor, y a la vez, de transformaciones en los currículos actuales, de manera que se modifiquen las condiciones y deficiencias existentes, como en el caso de la desarticulación estructural del mismo y la escasa relación teoría-práctica.

Tales transformaciones implican tomar en consideración un grupo de características que debe poseer el currículo en el primer año de la carrera en educación, a saber: desarrollar la formación de competencias personales y de la profesión, de las habilidades para el mejor desempeño profesional, del conocimiento de las funciones profesionales, de la educación ciudadana como elemento esencial y la interrelación de los componentes laboral, académico e investigativo. A esto, se debe agregar potenciar la actividad investigativa en la esfera social, que incluye lo pedagógico y el trabajo interdisciplinario en la formación del docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente. Colección Universitas, Serie Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Alfaro, C. (2011). La formación inicial de los docentes en formación en el contexto venezolano. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos86/formacion-inicial-docentes/formacion-inicial-docentes.shtml>
- Ávila, E., & Fernández, E. (2018). Tratamiento a la Psicología General en la formación inicial del profesional de Educación Básica. *Luz*, 17 (4), 45-56. Recuperado de <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/936>
- Bermúdez, R., & Pérez, L. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bernardete, A. (2014). La formación inicial de profesores en Brasil. *TABANQUE Revista pedagógica*, 27, 15–24. Recuperado de <https://studylib.es/doc/2871547/tabanque-2014-27-laformacioninicialdeprofesoresen-brasil.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación. (2000). *Estándares de desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Comisión Europea (2016). Digitally Competent Educational Organisations. Recuperado de <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg>
- Correa, D. (2017). *El diseño curricular en la formación de docentes en la primera infancia en América Latina*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/318311909_EI_DISENO_CURRICULAR_EN_LA_FORMACION_DE_DOCENTES_EN_LA_PRIMERA_INFANCIA_EN_AMERICA_LATINA/download
- Ecuador. Consejo de Educación Superior. (2014). *Reglamento de Régimen Académico*. Quito: CES.
- Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: SENPLADES.
- Garín, J. (2009). *Guía para la evaluación de las competencias en las Ciencias Sociales*. Barcelona: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya.
- Guamán, V., Espinoza, E., & Serrano, O. (2017). El currículum basado en las competencias básicas del docente (revisión). *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 14(43), 81-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6210810.pdf>
- Letelier, M., Oliva, C., & Sandoval, M. (2009). *Propuesta de modelo general de diseño curricular orientado a la empleabilidad y aseguramiento de la calidad*. Recuperado de https://www.academia.edu/5022479/PROPUESTA_DE_MODELO_GENERAL_DE_DISE%C3%91O_CURRICULAR_ORIENTADO_A_LA_EMPLEABILIDAD_Y_ASEGURAMIENTO_DE_LA_CALIDAD
- México. Instituto Tecnológico de Sonora. (2017). *Definiciones de Competencia Laboral y Competencia Profesional. Construcción de competencias profesionales*. Recuperado de http://biblioteca.itson.mx/oa/formacion_profesores/oa1/construccioncompetencias/c6.htm
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Roca, P. (2017). *Liderazgo pedagógico en la formación inicial del maestro de Educación Básica*. Manta: Uleam.

Tenorio, S. (2011). *Formación inicial docente y necesidades educativas especiales*. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 249-265. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200015

Vélez, C., & Zambrano, L. (2016). Desafíos del rediseño curricular de la carrera de Educación Inicial. *Revista San Gregorio*, 14, 104-115. Recuperado de <http://oaji.net/articles/2017/3757-1486917063.pdf>

29

BILINGÜISMO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

BILINGUALISM AND READING COMPREHENSION IN STUDENTS IN THE NATIONAL UNIVERSITY OF SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

Ermes Ysidro Rivera Mandarache¹

E-mail: eriveraman@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7406-0071>

Luis Lucio Rojas Tello²

E-mail: unsch2004@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7259-6283>

Giovanna Lourdes Cuneo Álvarez³

E-mail: giovajob@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1356-1483>

¹ Universidad Nacional de Educación. Perú.

² Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho. Perú.

³ Universidad Privada de Tacna. Perú.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Rivera Mandarache, E. Y., Rojas Tello, L. L., & Cuneo Álvarez, G. L., (2019). Bilingüismo y comprensión lectora en estudiantes en la universidad nacional de San Cristóbal de Huamanga. *Revista Conrado*, 15(70), 219-225. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El objetivo del estudio es analizar la correlación que existe entre los niveles de bilingüismo castellano-quechua y la comprensión lectora en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. El estudio es cuantitativo, de nivel descriptivo correlacional transversal. Los instrumentos aplicados es la lista de cotejo para determinar el nivel dominio en las dos lenguas y en la comprensión lectora. Los resultados obtenidos evidencian que un porcentaje considerable de estudiantes obtuvieron notas aprobatorias, lo que indica que los promedios hallados en la comprensión de lectura en términos generales se ubicado en el nivel cualitativo de "bueno". Se concluye que existe correlación positiva entre los niveles de bilingüismo y los niveles de la comprensión lectora. De esta forma la condición de ser bilingüe no es obstáculo para el desarrollo cognitivo de los estudiantes universitarios, por el contrario, permite desarrollar mayores habilidades cognitivas en la aprehensión de dos culturas y ver la realidad de manera holística.

Palabras clave:

Bilingüismo, comprensión lectora, habilidades cognitivas, niveles de bilingüismo, niveles de comprensión lectora.

ABSTRACT

The objective of the study is to determine the relationship among levels of bilingualism castellano-quechua and levels of reading comprehension, in a multilingual and multicultural educational context, one of the linguistic characteristics that predominate in the region of Ayacucho, most of the participants of the sample are located according to the use of language proficiency in the levels of bilingualism: incipient, subordinating and coordinated, in relation to the levels of reading comprehension: literal, inferential and critical value. The study is quantitative, descriptive cross-level and correlational level. The applied instruments is the checklist to determine the proficiency level of two languages and reading compression test to determine the level of comprehension in bilingual students. The results obtained show that a considerable percentage of students obtained passing grades, which indicates that the averages found in reading comprehension in general terms are located in the qualitative level of "good". In conclusion, there is a positive correlation among levels of bilingualism and levels of reading comprehension. Therefore, the condition of being bilingual is not an obstacle to the cognitive development of university students, but on the contrary allows to develop greater cognitive skills in the apprehension of two cultures and to see reality in holistic way.

Keywords:

Bilingualism, reading comprehension, cognitive skills, levels of bilingualism, reading comprehension levels.

INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo del Perú, ha primado la enseñanza de la lengua española, a pesar de la necesidad de revalorar y consolidar la lengua materna (quechua) para fortalecer la identidad lingüística y cultural. Por lo que se considera necesario la enseñanza lenguas y culturas en la sociedad actual, para evitar los conflictos innecesarios originados por la incomprensión y la desconfianza hacia lo desconocido.

El bilingüismo ha sido estudiado ampliamente, por Albó (1974); Appel & Muysken (1996); Baker (1997); Escobar (2000); Julca (2000). En ese sentido el bilingüismo permite tener un conocimiento más equilibrado de dos lenguas; mientras, la persona que aprende una segunda lengua presenta un mayor dominio de la lengua materna (L1) que de segunda lengua (L2). La lengua siempre es utilizada dentro de un determinado contexto sociocultural, lo que significa que una persona que conozca dos lenguas es más bicultural o multicultural.

En cuanto a la comprensión lectora, se consideró los planteamientos de Cassany (2009); Aliaga (2012); Lugo (2007); Pinzas (2006); Ruiz (2011); Solé (2000), etc. Como una actividad fundamental para la formación académica de los estudiantes universitarios y fortalecer sus conocimientos en su proceso formación profesional.

El estudio del bilingüismo y la comprensión lectora se basa por la preocupación de esclarecer dudas de las personas bilingües, al escuchar que ser bilingües repercute negativamente en el desarrollo cognitivo; sin embargo a partir de los resultados obtenidos aseveran que el bilingüismo y la comprensión lectora tiene una correlación positiva

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Correlación entre las variables: A y B

Tabla 1. Matriz de correlación de Pearson del bilingüismo y los niveles de comprensión de lectura.

		BILINGÜISMO	BILINGÜISMO EN CUALITATIVO	NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRITICO
BILINGÜISMO	Pearson Correlation	1	,884**	,474**	,480**	,553**
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
BILINGÜISMO EN CUALITATIVO	Pearson Correlation	,884**	1	,346*	,525**	,618**
	Sig. (2-tailed)	,000		,014	,000	,000
	N	50	50	50	50	50
NIVEL LITERAL	Pearson Correlation	,474**	,346*	1	,342*	,275
	Sig. (2-tailed)	,001	,014		,015	,053
	N	50	50	50	50	50
NIVEL INFERENCIAL	Pearson Correlation	,480**	,525**	,342*	1	,366**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,015		,009
	N	50	50	50	50	50
NIVEL CRITICO	Pearson Correlation	,553**	,618**	,275	,366**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,053	,009	
	N	50	50	50	50	50

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
 * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

considerable, con igual promedio de logros; es decir, los estudiantes que se ubican en el nivel de bilingüismo subordinado y coordinado logran resultados positivos en la comprensión lectora literal, inferencial y crítica; sin embargo, los bilingües incipientes no logran los resultados deseados en la comprensión de lectora. Los estudiantes bilingües dentro del escenario universitario se encuentran entre dos culturas: la andina y la occidental cada una de ellas presenta diversas particularidades en su modo de vida y en la forma de concebir el mundo. El currículo vigente en el sistema universitario contiene pocas áreas para desarrollar la educación intercultural bilingüe de calidad. Sin embargo, en algunas escuelas de formación profesional, se desarrollan los cursos de quechua y educación intercultural bilingüe (EIB), para promover la comprensión lectora en lengua quechua y conocer la cultura andina.

MATERIALES Y MÉTODOS

El enfoque de la investigación es cuantitativo no experimental, con dos variables de estudio: variable A, niveles bilingüismo; variable B, niveles de comprensión de lectora. Tipo de investigación descriptiva correlacional transversal. La técnica de recopilación de datos fue a través de la observación y examen, para el primer caso se aplicó como instrumento la lista de cotejo, para determinar el nivel de bilingüismo; incipiente, subordinado y coordinado, asimismo para el segundo caso, se aplicó la prueba de comprensión de lectora para precisar el nivel: literal, inferencial y crítico valorativo. Para la validez y confiabilidad de los instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos, finalmente se aplicó el coeficiente de confiabilidad de alfa de Cronbach que fueron superiores a 82%.

Es evidente, la correlación de Pearson calculadas en base a las calificaciones del bilingüismo y de comprensión de lectora, expresadas en escala vigesimal; la prueba de Correlación de Pearson se aplicó en el Software SPSS con 95% de confianza y 5% de significancia denotada en el cuerpo de la tabla 1 con (*), y con 99% de confianza y 1% de significancia denotado con (**), en el primer caso, se interpreta como una correlación significativa y en el segundo caso altamente significativa. En la interpretación de estos estadígrafos presentados en las relaciones de interés, se combina con la escala de correlación tradicional mencionada líneas arriba. En consecuencia, la correlación entre “el bilingüismo y el nivel literal de la comprensión de lectura” es moderada, dado que tiene un estadígrafo $r = 0,474^{**}$, la relación entre “el

Prueba de hipótesis

bilingüismo y el nivel inferencial de la comprensión de lectura” es moderada con un $r = 0,480^{**}$ y la relación entre “el bilingüismo y el nivel crítico de la comprensión de lectura” también es moderada con un $r = 0,553^{**}$.

Los resultados de las correlaciones de Pearson entre el bilingüismo y los niveles de comprensión de lectura, indican que hay una relación positiva entre las calificaciones obtenidas en el bilingüismo son directamente proporcionales a las calificaciones obtenidas en los niveles de comprensión lectora, que asociando a los promedios y desviaciones descritas en los párrafos anteriores, se determina que hay estabilidad en las calificaciones, con mayor incidencia en el bilingüismo subordinado y bueno para la comprensión de lectura en sus tres niveles.

Tabla 2. Matriz de correlación de Spearman del bilingüismo y los niveles de comprensión de lectura.

			BILINGUISMO	BILINGUISMO EN CUALITATIVO	NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRITICO
Spearman's rho	BILINGUISMO	Correlation Coefficient	1,000	,930**	,385**	,368**	,666**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,006	,009	,000
		N	50	50	50	50	50
BILINGUISMO EN CUALITATIVO	BILINGUISMO EN CUALITATIVO	Correlation Coefficient	,930**	1,000	,253	,431**	,638**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,076	,002	,000
		N	50	50	50	50	50
NIVEL LITERAL	NIVEL LITERAL	Correlation Coefficient	,385**	,253	1,000	,111	,298*
		Sig. (2-tailed)	,006	,076	.	,442	,035
		N	50	50	50	50	50
NIVEL INFERENCIAL	NIVEL INFERENCIAL	Correlation Coefficient	,368**	,431**	,111	1,000	,283*
		Sig. (2-tailed)	,009	,002	,442	.	,046
		N	50	50	50	50	50
NIVEL CRITICO	NIVEL CRITICO	Correlation Coefficient	,666**	,638**	,298*	,283*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,035	,046	.
		N	50	50	50	50	50

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
 * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Las correlación de Spearman aplicadas a las calificaciones del bilingüismo y comprensión de lectora convertidas a la escala ordinal, cuyos resultados presentan un coeficiente de correlación $r_s = 0.385^{**}$ para la relación que existe entre “el bilingüismo y el nivel literal de la comprensión de lectura”, indica que entre estas variables hay una relación baja; para la relación entre “el bilingüismo y el nivel inferencial de la comprensión de lectora” presenta un $r_s = 0.368^{**}$ indica también una relación baja y para la asociación de “el bilingüismo y el nivel crítico de la comprensión de lectora” con un $r = 0.666^{**}$ indica una relación alta. Comparando los resultados de la correlación de Pearson presentados en la tabla 1, con los resultados de la Correlación de Spearman de la tabla 2, se determina que, existe correlación entre el bilingüismo y la comprensión de lectora. En el primer cálculo los resultados son más optimistas que el segundo, pero apertura la oportunidad que aplicar las prueba Chi-Cuadrado para confirmar los estos resultados previos y de describir los detalles de la asociación de los niveles del bilingüismo con los niveles de comprensión lectora.

Tabla 3. Distribución bidimensional de frecuencias del bilingüismo y el nivel literal de comprensión de lectura.

			BILINGÜISMO			Total
			BILINGÜISMO INCIPIENTE	BILINGÜISMO SUBORDINADO	BILINGÜISMO COORDINADO	
NIVEL LITERAL	DEFICIENTE	Count	1	0	0	1
		Expected Count	,2	,4	,4	1,0
		% of Total	2,0%	,0%	,0%	2,0%
	REGULAR	Count	7	9	2	18
		Expected Count	4,3	7,2	6,5	18,0
		% of Total	14,0%	18,0%	4,0%	36,0%
	BUENO	Count	3	9	15	27
		Expected Count	6,5	10,8	9,7	27,0
		% of Total	6,0%	18,0%	30,0%	54,0%
	MUY BUENO	Count	1	2	1	4
		Expected Count	1,0	1,6	1,4	4,0
		% of Total	2,0%	4,0%	2,0%	8,0%
Total		Count	12	20	18	50
		Expected Count	12,0	20,0	18,0	50,0
		% of Total	24,0%	40,0%	36,0%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,650 ^a	6	,034
Likelihood Ratio	14,284	6	,027
Linear-by-Linear Association	6,377	1	,012
N of Valid Cases	50		

a. 7 cells (58.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,24.

En la tabla 3, sabemos que si las diferencias entre las frecuencias observadas y las esperadas son pequeñas formaran un estadístico Chi-Cuadrado pequeño; por consiguiente, se dará consistencia a la hipótesis nula de esta prueba, caso contrario, si las diferencias son grandes se formará un valor Chi-Cuadrado grande, que proporcionará consistencia a la hipótesis alterna; así mismo, si aplicamos el criterio de que las categorías que tengan frecuencias esperadas menores o iguales a 5, deben ser reagrupadas a la categoría inmediata superior, de tal forma que mejoraría el valor de la prueba Chi-Cuadrado. Con estos dos aspectos descritos en el párrafo anterior se eliminaría de la tabla 3, las categorías de bilingüismo incipiente, el nivel literal de calificativo “deficiente” y “muy bueno”, mejorando las frecuencias de las otras categorías próximas de fila o de columna; pero, si analizamos tal como se muestra en la tabla, se determina que las diferencias que hay entre las frecuencias conjuntas observadas y las esperadas para la categoría del bilingüismo incipiente asociada a la categoría del nivel literal, se determina que las diferencias son pequeñas y que no ayudan a la formación del estadígrafo Chi-Cuadrado y por consiguiente tampoco a la formación del índice de correlación de Spearman.

Prueba hipótesis específicas

H₀: Las calificaciones obtenidas entre el bilingüismo y el nivel literal de comprensión de lectora son independientes.

H_a: Las calificaciones obtenidas entre el bilingüismo y el nivel literal de comprensión de lectora están relacionadas.

Los resultados del test Chi-Cuadrado, evaluados con el 95% de confianza y el 5% de significancia, presentan un estadígrafo $\chi^2 = 13,650$ con 6 grados de libertad y un p – Valor igual a 0,034 que es menor que el nivel de significancia $\alpha = 0,05$, esto significa que la muestra aporta información suficiente para rechazar la hipótesis nula y por consiguiente se determina que las calificaciones obtenidas entre el bilingüismo y el nivel literal de comprensión de lectura están relacionadas. Estos resultados obtenidos a través del test Chi-Cuadrado confirman los resultados obtenidos en las correlaciones de Pearson y Spearman. En consecuencia, se tiene elementos suficientes para afirmar que el bilingüismo está relacionado con el nivel literal de la capacidad de comprensión de lectora. Por tanto, se puede determinar que:

- El bilingüismo incipiente no está relacionado con las categorías del nivel literal de la capacidad de comprensión de lectura, dado que las diferencias entre las frecuencias bidimensionales observadas (tabla 4) y esperadas son pequeñas, y no aportan mucho a la formación del estadígrafo Chi-Cuadrado.
- El bilingüismo subordinado está relacionado con las categorías del nivel literal de la capacidad de comprensión de lectura, dado que las diferencias entre las frecuencias bidimensionales observadas y esperadas son grandes, para los cruces “bilingüismo subordinado y nivel literal de calificación “regular” y “bilingüismo subordinado y nivel literal de calificación “bueno” que ayudan a la formación del estadígrafo Chi-Cuadrado y en los otros cálculos de correlación indican que hay proporcionalidad directa entre los cruces de dichas categorías; asimismo, es evidente que los calificativos están contenidos en un intervalo de notas de [11, 16].

- El bilingüismo coordinado está relacionado con las categorías del nivel literal de la capacidad de comprensión de lectora, pues la diferencia entre las frecuencias bidimensionales observadas y esperada es grande, cuyo mayor aporte lo proporciona el cruce de las categorías “bilingüismo coordinado y nivel literal bueno”.

Tabla 4. Distribución bidimensional de frecuencias del bilingüismo y el nivel inferencial de comprensión de lectura.

			BILINGÜISMO			Total
			BILINGÜISMO INCIPIENTE	BILINGÜISMO SUBORDINADO	BILINGÜISMO COORDINADO	
NIVEL INFERENCIAL	REGULAR	Count	1	4	0	5
		Expected Count	1,2	2,0	1,8	5,0
		% of Total	2,0%	8,0%	,0%	10,0%
	BUENO	Count	11	16	13	40
		Expected Count	9,6	16,0	14,4	40,0
		% of Total	22,0%	32,0%	26,0%	80,0%
	MUY BUENO	Count	0	0	5	5
		Expected Count	1,2	2,0	1,8	5,0
		% of Total	,0%	,0%	10,0%	10,0%
Total		Count	12	20	18	50
		Expected Count	12,0	20,0	18,0	50,0
		% of Total	24,0%	40,0%	36,0%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,063 ^a	4	,011
Likelihood Ratio	15,733	4	,003
Linear-by-Linear Association	6,025	1	,014
N of Valid Cases	50		

a. 6 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.20.

Los resultados del estadígrafo Chi-Cuadrado para la siguiente hipótesis:

H₀: Las calificaciones obtenidas entre el bilingüismo y el nivel inferencial de comprensión lectora son independientes.

H_a: Las calificaciones obtenidas entre el bilingüismo y el nivel inferencial de comprensión de lectura están relacionadas.

Los resultados del Test Chi-Cuadrado, evaluados con el 95% de confianza y el 5% de significancia, presentan un estadígrafo $\chi^2 = 13,063$ con 4 grados de libertad y un p – Valor igual a 0,011 que es menor que el nivel de significancia $\alpha = 0,05$, esto significa que la muestra aporta información suficiente para rechazar la hipótesis nula y por consiguiente se precisa que las calificaciones obtenidas entre el bilingüismo y el nivel inferencial de comprensión de lectora están relacionadas.

Estos resultados obtenidos en el Test Chi-Cuadrado, en las correlaciones de Pearson y de Spearman, permiten precisar que los mayores aportes para formación de estos estadígrafos están en la asociación de las tres categorías del bilingüismo y el nivel inferencial de calificativo de “Bueno” y en los demás casos aportan poco.

Tabla 5. Distribución bidimensional de frecuencias del bilingüismo y el nivel crítico de comprensión de lectura.

			BILINGÜISMO			Total
			BILINGÜISMO INCIPIENTE	BILINGÜISMO SUBORDINADO	BILINGÜISMO COORDINADO	
NIVEL CRITICO	DEFICIENTE	Count	3	1	0	4
		Expected Count	1,0	1,6	1,4	4,0
		% of Total	6,0%	2,0%	,0%	8,0%
	REGULAR	Count	7	14	1	22
		Expected Count	5,3	8,8	7,9	22,0
		% of Total	14,0%	28,0%	2,0%	44,0%
	BUENO	Count	2	5	17	24
		Expected Count	5,8	9,6	8,6	24,0
		% of Total	4,0%	10,0%	34,0%	48,0%
Total		Count	12	20	18	50
		Expected Count	12,0	20,0	18,0	50,0
		% of Total	24,0%	40,0%	36,0%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,427 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	30,963	4	,000
Linear-by-Linear Association	20,363	1	,000
N of Valid Cases	50		

a. 3 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .96.

En la tabla 5, se tiene que el 28% de los estudiantes presentan bilingüismo subordinado y nivel crítico de calificativo “regular”, el 34% muestran un bilingüismo coordinado y un nivel crítico de calificativo “bueno”, en los demás casos se observan porcentajes bajos. En la tabla adjunta, se tiene los resultados del estadígrafo Chi-Cuadrado para el siguiente para de hipótesis:

H₀: Las calificaciones obtenidas entre el bilingüismo y el nivel crítico de comprensión de lectora son independientes.

H_a: Las calificaciones obtenidas entre el bilingüismo y el nivel crítico de comprensión de lectora están relacionadas.

Los resultados del Test Chi-Cuadrado, evaluados con el 95% de confianza y el 5% de significancia, presentan un estadígrafo $c^2 = 28,427$ con 4 grados de libertad y un $p - \text{Valor}$ igual a 0,000 que es menor que el nivel de significancia $\alpha = 0,05$, esto significa que la muestra aporta información suficiente para rechazar la hipótesis nula y por consiguiente se determina que las calificaciones obtenidas entre el bilingüismo y el nivel inferencial de comprensión de lectora están relacionadas. Haciendo el análisis conjunto de los resultados obtenidos en el Test Chi Cuadrado, en las correlaciones de Pearson y de Spearman para esta parte, permiten determinar que los mayores aportes de estos estadígrafos están en la asociación de las categorías del bilingüismo subordinado con el nivel crítico de calificativo “regular” y bilingüismo coordinado con el nivel crítico de calificativo “bueno” y en los demás casos aportan poco.

Evaluando los resultados en forma conjunta, se precisa que la capacidad de comprensión de lectora para sus tres niveles en la escala de calificación cualitativa es “regular” o “bueno” y está latente el bilingüismo subordinado o coordinado, por otro lado, se puede afirmar que hay poca presencia de calificativos “deficientes” o “muy buenos” en la capacidad de comprensión de lectura. En nivel crítico de comprensión lectora se observa que les cuesta mayor trabajo porque son pocos los estudiantes que hay logrado el calificativo de “muy bueno”.

Correlaciones de Pearson registrados presentados en los resultados, la correlación del bilingüismo con el nivel literal de comprensión lectora es baja con $r = 0,346^*$, el bilingüismo con el nivel inferencial de comprensión de lectura es moderada con $r = 0,525^{**}$ y el bilingüismo con el nivel crítico de comprensión de lectora presenta una relación alta con $r = 0,618^{**}$. Estas asociaciones diferencian los grados de relación que existe entre el bilingüismo y la comprensión de lectura; con los cálculos posteriores se identifica otros patrones de comportamiento de las variables en análisis.

La correlaciones de Spearman aplicadas a las calificaciones del bilingüismo y comprensión de lectura convertidas a la escala ordinal, cuyos resultados presentan un coeficiente de correlación $r_s = 0,385^{**}$ para la relación que existe entre “el bilingüismo y el nivel literal de la comprensión de lectura”, lo que indica que entre estas variables hay una relación baja; para la relación entre “el bilingüismo y el nivel inferencial de la comprensión de lectura” presenta un $r_s = 0,368^{**}$ que indica también una relación baja y para la asociación de “el bilingüismo y el nivel crítico de la comprensión de lectura” con un $r = 0,666^{**}$ que indica una relación alta.

CONCLUSIONES

En el estudio (teorizar) existe correlación positiva entre los niveles de bilingüismo y los niveles de la comprensión de lectura, en tal sentido, el bilingüismo no tiene consecuencias negativas en el desarrollo cognitivo de los estudiantes en cualquier nivel o modalidad de la educación peruana, tal como se demuestra en los resultados.

No existe relación positiva entre el bilingüismo incipiente castellano-quechua y los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico en los estudiantes, puesto que los resultados determinan que diferencias entre las frecuencias bidimensionales observadas y esperadas son pequeñas, y no aportan mucho a la formación del estadígrafo Chi-Cuadrado o estadígrafo $c^2 = 13,650$ con 6 grados de libertad y un $p - \text{Valor}$ igual a 0,034.

Sí existe una relación positiva entre el bilingüismo subordinado castellano-quechua y los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, se observa que el bilingüismo subordinado combinado con las capacidades de la comprensión de lectura ayuda a la formación de los Estadígrafos Chi Cuadrado. $c^2 = 13,650$ con un $p - \text{valor}$ de 0.034, $c^2 = 13,063$ con un $p - \text{valor}$ de 0.011 y $c^2 = 28,427$ con un $p - \text{valor}$ de 0.000.

Sí existe una relación positiva entre el bilingüismo coordinado castellano-quechua y los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, se observa que el bilingüismo

coordinado combinado con los niveles de la comprensión de lectura ayuda a la formación de los Estadígrafos Chi Cuadrado. $c^2 = 13,650$ con un p – valor de 0,034, $c^2 = 13,063$ con un p – valor de 0,011 y $c^2 = 28,427$ con un p – valor de 0,000.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliaga, L. (2012). Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del Segundo Grado de una Institución Educativa de Ventanilla. (Tesis de maestría). Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Appel, R., & Muysken, P. (1996). Bilingüismo y contacto de lenguas. Barcelona: Ariel.
- Baker, C. (1997). Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Cátedra, S.A.
- Cabanillas, G. (2013). Cómo hacer tesis en educación y ciencias afines. Perú: Educación.
- Cassany, D. (2009). Enseñar lengua. Barcelona: Graó
- Escobar, A. M. (2000). Contacto social y lingüístico. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Julca, F. (2000). Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso. (Tesis de Maestría). Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.
- Lugo, A. (2007). Comprensión y producción de textos científicos. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Morales, F., et al. (2009). Bilingüismo en el rendimiento académico de alumnos del Nivel Secundario de Instituciones Educativas Públicas en la Región de Ayacucho. Ayacucho: Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación-UNSCH.
- Padrón, E. (2001). Influencia de las estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora del inglés con propósitos específicos. (Tesis de grado). Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Ruiz, R. (2011). De la lectura intensiva a la extensiva en la clase fundamentos didácticos. *Odisea*, 12, 217-232. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/317255572_DE_LA_LECTURA_INTENSIVA_A_LA_EXTENSIVA_EN_LA_CLASE_DE_FUNDAMENTOS_DIDACTICOS
- Solé, I. (2000). Estrategias de lectura. Barcelona: Grao.

30

EXPERIMENTOS MATEMÁTICOS PARA ENSEÑAR LAS MAGNITUDES EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

MATHEMATICAL EXPERIMENTS TO TEACH THE MAGNITUDES IN THE FIRST CYCLE OF THE PRIMARY EDUCATION

Andel Pérez González¹

E-mail: andelperezgonzalez16@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4435-4030>

Soribel Martínez Pinto¹

E-mail: smartinez@uniss.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0007-0423>

Martha Beatriz Valdés Rojas¹

E-mail: mrojas@uniss.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7593-6140>

¹ Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Pérez González, A., Martínez Pinto, S., & Valdés Rojas, M. B. (2019). Experimentos matemáticos para enseñar las magnitudes en el primer ciclo de la Educación Primaria. *Revista Conrado*, 15(70), 226-235. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La sociedad actual demanda de hombres y mujeres capaces de asumir las constantes transformaciones que ocurren a diario en cada contexto social. Ante esta realidad, los sistemas educativos exigen el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje que promueva la participación de los escolares durante su formación integral desde edades tempranas. En este sentido, la asignatura Matemática plantea como lineamientos metodológicos de interés el logro de la educación integral aprovechando las potencialidades de los contenidos, el tratamiento de estos a partir de situaciones o problemáticas de la vida práctica, la reflexión y la comprensión de sus significados. Al respecto, en este artículo se presenta la utilización de experimentos matemáticos sencillos como una alternativa didáctica que puede favorecer el aprendizaje de las magnitudes y se ofrecen ejemplos posibles a utilizar en el primer ciclo de la Educación Primaria.

Palabras clave:

Experimentos, magnitudes, matemática, proceso de enseñanza-aprendizaje, educación primaria.

ABSTRACT

The society current demand of men and women able to assume the constant transformations that happen to newspaper in each social context. In the face of this reality, the educational systems demand the achievement of a teaching-learning process that promotes the participation of the scholars during their integral formation from early ages. In this sense, the Mathematical subject outlines as methodological limits of interest the achievement of the integral education taking advantage of the potentialities of the contents, the treatment of these starting from situations or problematic of the practical life, the reflection and understanding of its meanings. In this respect, in this article the use of simple mathematical experiments is presenting as a didactic alternative that can to improve the learning of the magnitudes and they offer examples possible to use in the first cycle of the Primary Education

Keywords:

Experiments, magnitudes, mathematics, teaching-learning process, primary education.

INTRODUCCIÓN

La formación integral de las nuevas generaciones constituye una exigencia permanente de la sociedad a los sistemas educativos. En Cuba, se presta especial atención a este aspecto, y desde los primeros grados de la Educación Primaria se precisa como el fin más importante de la escuela. En tal sentido, resulta necesario el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde los escolares sean protagonistas, puedan intercambiar ideas y vivir experiencias prácticas que le permitan interactuar según las particularidades del contexto en que se desenvuelven.

Al respecto, para todas las asignaturas se plantea como una exigencia didáctica el aprovechamiento de las potencialidades educativas de los contenidos y, en particular, de las situaciones de la vida práctica en función de la formación integral de los escolares.

Desde esta perspectiva, los autores del artículo enfatizan en lo significativo e importante que resulta el aprendizaje de las magnitudes desde los primeros grados de la Educación Primaria. El mencionado contenido resulta imprescindible para la solución de una diversidad de situaciones de la vida práctica y para la comprensión de fenómenos naturales que a diario el hombre debe enfrentar; de ahí que se detengan ante el análisis de las regularidades que caracterizan su proceso de enseñanza-aprendizaje y que se planteen como objetivo proponer ejemplos de experimentos matemáticos sencillos como alternativa que contribuye al logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo y desarrollador.

La realización de la propuesta exigió de la utilización de los métodos histórico-lógico y analítico-sintético, ambos permitieron profundizar en los elementos esenciales a considerar como fundamentos teóricos y metodológicos durante el tratamiento didáctico de las magnitudes mediante la realización de experimentos matemáticos. También se realizó una entrevista a maestros y una prueba pedagógica a escolares, cuyos resultados facilitaron la comprensión del estado inicial de la problemática relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes en el primer ciclo de la Educación Primaria y de los experimentos matemáticos como tipo de tarea a utilizar en las clases correspondientes.

DESARROLLO

Para los autores del artículo, desde los distintos escenarios profesionales y personales en que se desempeñan, fue posible advertir dificultades en el aprendizaje de los contenidos de magnitudes. Igualmente, no en pocas ocasiones han compartido y analizado entre los maestros las siguientes interrogantes: *¿es qué las magnitudes resultan*

contenidos muy abstractos para escolares del primer ciclo de la educación primaria? o ¿qué puedo hacer para que mis escolares comprendan la importancia de las magnitudes en la vida práctica?

A partir de esta realidad, se realiza un estudio exploratorio que les permitió profundizar en el estado de la problemática en escuelas primarias del municipio Sancti Spíritus. Para ello entrevistaron a 24 maestros, cuyos resultados manifiestan que:

- Se reconoce como exigencias a considerar: la integración de las magnitudes con la aritmética y la geometría, la resolución de problemas y la comprensión de las relaciones entre las unidades de medida. Sin embargo, solo jerarquizan la primera de ellas.
- Con frecuencia utilizan dos tipos de tareas para enseñar las magnitudes. Las específicas de estimación, medición y conversión; y las generales, dedicadas a la resolución de problemas.
- Aceptan que no siempre se logra sistematizar los contenidos de magnitudes a partir de situaciones de la vida práctica y no todos son conscientes de la importancia de este aspecto en el aprendizaje escolar.
- Advierten las potencialidades de los contenidos de magnitudes para estimular la interacción de los escolares, aunque prestan mayor énfasis al aprendizaje del conocimiento que al clima en que este ocurre.

Se evalúa además el aprendizaje de 45 escolares de tercer grado, mediante una prueba pedagógica, el análisis de sus resultados permite corroborar que estos:

- Generalmente identifican las unidades de medida de las magnitudes longitud y tiempo; sin embargo, las de masa resultan poco reconocidas.
- Con frecuencia escriben una cantidad de magnitud utilizando más de una unidad de medida; aunque la mayoría presenta dificultades en las relaciones $dm - cm - mm$.
- Demuestran dominio de las acciones del procedimiento para convertir; pero al aplicarlo varios cometen errores al determinar la operación a realizar.
- Solo algunos muestran saber calcular con cantidades de magnitud expresadas en unidades de medida diferentes. La dificultad más reiterada está en que en ocasiones lo hacen sin haber convertido previamente.
- La mayoría logra estimar cantidades de las magnitudes: longitud y tiempo; no ocurre de igual manera al tener que estimar cantidades de masa.

Los resultados de ambos instrumentos reafirman los planteamientos que los autores del artículo plantean al inicio de este apartado.

Por otra parte, desde el punto de vista teórico estudiosos de la Didáctica de la Matemática han realizado aportes al tratamiento de los contenidos de magnitudes en la Educación Primaria. En los criterios de Álvarez, Almeida & Villegas (2014); Díaz, et al. (2016), se identifican como principales fundamentos el empleo de situaciones de la vida práctica, el tratamiento de las habilidades y algunos de los tipos de tareas a utilizar, con énfasis en la resolución de problemas y en la integración a la aritmética y la geometría.

A pesar de ello, se considera que no se precisa con suficiente claridad el cómo enseñar y aprender los contenidos de magnitudes mediante tareas que promuevan el intercambio de los escolares a la vez que se contextualizan y sistematizan los contenidos. De igual manera no se observan propuestas que exijan a los escolares el planteamiento de conjeturas, su comprobación o refutación.

Al respecto, las dificultades existentes en la práctica pedagógica y las carencias de la Didáctica de la Matemática permiten formular las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática y, en particular, de los contenidos de magnitudes?

¿Qué alternativa didáctica proponer como vía de solución a la problemática del aprendizaje de los contenidos de magnitudes en los escolares del primer ciclo de la Educación Primaria?

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática

La búsqueda de una posible respuesta, desde la ciencia, a la cuestión relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes hace necesario precisar los fundamentos teórico-metodológicos que se deberán considerar.

Los autores comparten los criterios de Castellanos, et al. (2004), en relación al carácter desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, se reconoce que para lograr que se produzca un verdadero desarrollo en los escolares deben ser aprovechadas las potencialidades que ofrecen los contenidos para su desarrollo integral. De ahí, que se defienda el criterio relacionado con el papel activo y reflexivo de ellos al resolver tareas que estimulen el desarrollo de su pensamiento, por estar vinculadas a situaciones de la vida práctica.

Al respecto, se comparte el planteamiento de estudiosos del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en el contexto de la Escuela Primaria al insistir en que este *“exige la utilización de formas de trabajo que impliquen la sustitución de las actividades centradas en el maestro,*

por otras que generen la actuación productiva de los escolares en función del desarrollo de sus potencialidades” (Rico, Santos & Martín-Viaña, 2013, p.42)

De acuerdo con el punto de vista anterior, se asume que el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la Educación Primaria debe ser activo, reflexivo, regulado, social, significativo y contextualizado. Tales aspectos implican la utilización de formas de trabajo colectivo que propicien espacios amenos y momentos de reflexión por parte de los escolares, a la vez que corrijan o reajusten los errores que cometen y regulen su actividad al interactuar con situaciones de la vida práctica para la búsqueda y fijación de los contenidos.

Las ideas anteriores, desde la visión de la Didáctica de la Matemática, se sustentan en resultados científicos de autores nacionales e internacionales. Para Socas (2011), el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura en la Educación Primaria debe responder a las expectativas y necesidades, tanto individuales como sociales. Para ello, insiste en la importancia de tomar en consideración las experiencias de la vida práctica que se relacionen con el conocimiento objeto de análisis y se organicen en los diferentes tipos de tareas a indicar y resolver.

Por otra parte, se coincide con Oicata & Castro (2013), al precisar una perspectiva de aprendizaje que jerarquiza la resolución de problemas y la indagación. A su vez, Abella (2015), privilegia el empleo de materiales con la intención de facilitar el aprendizaje de los escolares a partir de que aprendan matemática mediante la experimentación de procesos reales que se relacionen con la vida.

De igual forma, Marín & Mejía (2015), insisten en la necesidad de dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura a través del uso de estrategias lúdicas que exijan la aplicación de los conocimientos adquiridos en situaciones cotidianas donde sea necesario la experimentación por parte de los escolares.

A partir de estas posiciones Álvarez, et al. (2014), plantean lineamientos que se ajustan a las tendencias más actuales de la Didáctica de la Matemática y, por consiguiente, enriquecen el enfoque metodológico general de la asignatura en Cuba. En este artículo, se jerarquizan cinco de ellos por su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes. Estos son:

- Contribuir a la educación integral de los alumnos, al mostrar cómo la matemática favorece el desarrollo de valores y actitudes acordes con los principios de la Revolución, posibilita comprender y transformar el mundo y propicia la formación de una concepción científica de este.

- Plantear el estudio de los nuevos contenidos matemáticos en función de resolver nuevas clases de problemas, de modo que la resolución de estos no sea solo un medio para fijar, sino también para adquirir nuevos conocimientos, sobre la base de un concepto amplio de problema.
- Potenciar el desarrollo de los escolares hacia niveles superiores de desempeño cognitivo, a través de la realización de tareas cada vez más complejas, de carácter interdisciplinario y el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y la creatividad.
- Propiciar la reflexión, el análisis de los significados y formas de representación de los contenidos; el establecimiento de sus relaciones mutuas; la valoración de qué métodos de resolución son adecuados y la búsqueda de los mejores, dando posibilidades para que los alumnos elaboren y expliquen sus propios procedimientos.
- Sistematizar continuamente conocimientos, habilidades y modos de la actividad mental, y tratar además que se integren los saberes de los escolares procedentes de distintas áreas de la Matemática e, incluso, de otras asignaturas.

Al ser consecuente con los puntos antes citados para Díaz, et al. (2016), constituye una exigencia básica del proceso de enseñanza-aprendizaje la búsqueda activa del conocimiento por los escolares, según los objetivos a lograr y los tipos de tareas a resolver.

Las ideas expuestas, constituyen referentes generales a tener presente durante la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las magnitudes. No obstante, ellas toman particularidad al ser analizadas desde los contenidos correspondientes.

El tratamiento didáctico de los contenidos de magnitudes

Se inicia con las posiciones de Brocal (2014), donde destaca que, para el estudio de los contenidos de magnitudes, es necesario reflexionar sobre su integración con la aritmética y la geometría; idea que defienden los autores del artículo.

Por su parte Giménez (2014), plantea que dejar a un lado la manipulación de los objetos no propicia el aprendizaje desarrollador de los contenidos de magnitudes. Se coincide con esta posición, pues ella puede contribuir al desarrollo integral de los escolares.

En sintonía con el juicio anterior, Martínez (2015), refiere la necesidad de trabajar los contenidos de magnitudes desde situaciones de la vida y modos de obrar que faciliten su comprensión. A su vez, Pizarro (2015), apoya que el estudio de los contenidos de magnitudes parte de un

conocimiento social y afirma que los escolares aprenden ciertos temas en su entorno familiar o público. De ahí, la necesidad de enseñarlas a partir de tareas que exijan estimar, medir, convertir y calcular para obtener las propiedades de objetos o fenómenos reales.

Desde el contexto nacional destacan los criterios de González (2013), al potenciar el empleo de actividades lúdicas, derivadas de situaciones o problemáticas que conduzcan al escolar a estimar, medir y convertir. Trascendental interés merece la descripción que Álvarez, et al. (2014), realizan de la línea directriz "Trabajo con Magnitudes". Estos autores insisten en las potencialidades de las magnitudes para comprender el entorno, formarse juicios, desarrollar hábitos y cualidades de la personalidad. Por ello, reconocen el aprendizaje de las magnitudes, su estimación, medición, conversión, cálculo y aplicación en el trazado de figuras, como objetivos importantes en los diferentes niveles y grados.

Para el primer ciclo de la Educación Primaria, estos autores plantean como objetivos a lograr los siguientes:

- Identificar representantes de diferentes unidades de medida del SI (Sistema Internacional de Medidas), como longitud, masa y tiempo, y de capacidad (litro), que se estudian en este ciclo.
- Resolver ejercicios y problemas prácticos que requieran la estimación y medición de longitudes, masas, tiempos, capacidades, amplitudes y cantidades monetarias o el cálculo de cantidades de magnitud, realizando conversiones sencillas de cantidades de magnitud a partir del conocimiento de las relaciones entre unidades de la misma magnitud.
- Trazar figuras geométricas planas utilizando los conocimientos que tienen sobre ellas y las unidades de medidas estudiadas. (Álvarez, et al., 2014, pp. 48-49)

En consecuencia, plantean que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes permite a los escolares mostrar actitudes relacionadas con la búsqueda de la exactitud en los resultados: el afán de saber, la capacidad de decisión (predicción, iniciativa, seguridad, confianza), el respeto a las creencias e ideas de los demás, la colaboración y la laboriosidad, nacidas del trabajo consciente y ameno durante la solución de las tareas.

Los mismos autores consideran importante la manipulación de objetos y la integración de las habilidades estimar, medir, convertir y calcular a través de la realización de experimentos sencillos.

También Díaz, et al. (2016), revelan la importancia de la integración de los contenidos matemáticos desde posiciones flexibles. El citado colectivo plantea como pautas

para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes: el carácter intuitivo, que se refiere a la necesidad de recurrir a las características físicas de los objetos para, emanado de la observación y la experimentación, se logre que los escolares identifiquen los representantes de una magnitud; el carácter analítico-sintético, que permite percibir las cualidades de los objetos y saber separarlas, discriminar o diferenciar las magnitudes; el carácter racional, que consiste en el establecimiento de relaciones desde el concepto de cada magnitud y de sus representantes para adquirir conocimientos y habilidades mediante el descubrimiento y la experimentación; y por último, el carácter interdisciplinario, que radica en la utilización de las magnitudes para la comprensión de fenómenos de otras disciplinas.

Las ideas expuestas hasta aquí, corroboran la necesidad de lograr el vínculo de las magnitudes con la vida práctica y, a su vez, la pertinencia de utilizar experimentos matemáticos sencillos durante su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La experimentación matemática. Su aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje

Aunque en la literatura especializada se advierte que la mayoría de los estudios relacionados con los experimentos desde el campo de la Pedagogía y la Didáctica han sido realizados con la intención puesta en las ciencias naturales, es posible encontrar importantes ideas que justifican su empleo también en otras asignaturas como la Matemática.

El análisis de los experimentos desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática se advierte desde la década de los sesenta momentos en que se consideró importante el uso de las experiencias de los escolares y la relación entre los conocimientos matemáticos y el entorno.

Por otra parte, Candela (2001), considera que un buen aprendizaje de la matemática implica experimentación y por ello asegura la necesidad de la manipulación de los objetos y la comunicación de resultados; ideas que están implícitas en el ya mencionado enfoque metodológico actual de la asignatura Matemática.

Pujol (2003), insiste en que el experimento permite formular ideas, reflexionar sobre ellas, contrastarlas y comprobarlas; exige justificar y argumentar los razonamientos que relacionen el hecho estudiado con otros; requiere encontrar datos que sean lo más precisos y cuantificables posible.

En tal sentido, para Fernández & Santos (2004), construir el conocimiento científico en contextos experimentales

permite a los escolares reorganizar y construir su saber. En igual medida, Marqués & Tenreiro (2006), exponen que este tipo de tarea potencia la búsqueda de conocimientos, promueve capacidades, estimula el razonamiento y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Para Lagrotta, Laburú & Alves (2008), lo más común en tales intentos es que activan la curiosidad del escolar a la vez que permiten su contacto con resultados previstos o no, lo cual desafía su imaginación y razonamiento.

Asimismo, Aragón (2011), considera la experimentación como una estrategia donde el escolar pone en juego los conocimientos adquiridos y a partir de explorar, examinar, detallar, concebir sus propias hipótesis y concluir, desarrolla su pensamiento analítico, censor, productivo y reflexivo, aspectos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier asignatura.

En tal sentido, Cázares (2014), expresa que la experimentación tiene como propósito desarrollar la capacidad para observar, fortalecer conocimientos, habilidades y actitudes, a través de la elaboración de propuestas didácticas diseñadas con materiales accesibles; en el caso de la Matemática, pudiera ser también a partir del uso de los recursos heurísticos.

Según Barbasán (2015), la importancia de emplearlos radica en que los escolares pueden ver, manipular y comprobar, de forma práctica, los contenidos teóricos de clases.

En Cuba, importantes pedagogos hicieron alusión a la temática y destacaron el valor de los experimentos para la enseñanza de las ciencias. En estudios más actuales, destacan los criterios de Arenas (2012), al insistir en que las actividades experimentales se planifican a partir de un problema práctico o que surgen de la propia ciencia; en ambos casos, es importante que los escolares formulen hipótesis o conjeturas que deberán comprobar. Guillarón, Lourenço, Méndez & Hernández . (2013), exponen que los experimentos estimulan un aprendizaje eficaz, pues los escolares interiorizan el significado de cada contenido desde posiciones de mayor independencia y reflexión. Asimismo, Caballero & Vidal (2014), argumentan que favorecen el desarrollo de la curiosidad y el deseo de investigar, formular preguntas y de demostrar proposiciones.

Los autores del artículo, según lo estudiado, consideran los experimentos matemáticos como un tipo de tarea a utilizar en las clases de Matemática para la elaboración de conjeturas y su comprobación o refutación a partir del análisis de situaciones o problemáticas de la vida práctica. Los mismos exigen a los escolares la investigación y el desarrollo de las formas de trabajo y de pensamiento matemático; a la vez que propician la integración de los

contenidos antecedentes y su relación con aquellos que se pretenden descubrir, la estimulación de la participación protagónica de los escolares y la comunicación entre ellos.

Así mismo, se considera que un experimento matemático exige de procesos cognitivos donde ocurre la elaboración de conjeturas y la comprobación del carácter plausible de ellas, sobre la base de la generación de ejemplos, su variación sistemática y la identificación de los elementos variables que interesa investigar por parte de los propios escolares a partir de la orientación del maestro.

Por otra parte, es preciso apuntar que cuando se habla de experimento la asignatura matemática centra la atención en comprobar o refutar constructos mentales o ideas matemáticas, no fenómenos de naturaleza física.

Ejemplos de experimentos matemáticos para el tratamiento didáctico de las magnitudes

Los experimentos matemáticos que a continuación se ilustran fueron diseñados según el proceder propuesto por Martínez (2018).

Precisión de un título, este debe sugerir el problema a resolver por los escolares.

Determinación del objetivo a lograr, el cual se enfocará prioritariamente a la adquisición de nuevos contenidos de magnitudes.

Presentación de la situación o problemática de partida, para ello es necesario seleccionar y describir una situación o una problemática de la vida práctica o matemática que evidencie la necesidad de un nuevo contenido acorde con el nivel de dificultad de los escolares, para que estos puedan reflexionar, tomar decisiones y transformar la situación inicial.

Aseguramiento de los contenidos necesarios, a partir del análisis de la situación o problemática de partida prever entonces las acciones o preguntas necesarias para asegurar los contenidos que deberán aplicar los escolares durante el experimento.

Precisión de los medios, según las acciones que implica el experimento es pertinente precisar los medios que se utilizarán, en este caso se puede solicitar la ayuda a los escolares y a la familia en dependencia de los objetos que se necesiten.

Determinación de las interrogantes a responder o hipótesis a corroborar, según el objetivo y la situación o problemática a resolver se deberán determinar las interrogantes a responder o hipótesis a corroborar por los escolares de

forma tal que ayuden a comprender la situación planteada y a formular preguntas sobre lo desconocido.

Precisión de las acciones a realizar para la adquisición o fijación de los contenidos de magnitudes, en este momento se deberá prever cómo y qué impulsos heurísticos utilizar para conducir a los escolares a elaborar conjeturas que permitan la adquisición o fijación de los contenidos.

Experimento # 1

Título: ¿Cuál es la relación peso – centavo?

Objetivo: Identificar la relación peso – centavo a partir de la comprensión de su importancia en la solución de situaciones de la vida práctica.

Situación o problemática de partida: Luis quiere ayudar a su mamá con la compra de alimentos, pero tiene dudas pues solo saber pagar con pesos. ¿Qué pudiéramos hacer para ayudarlo? Investiga que productos puede comprar con otras unidades monetarias. ¿Cuáles son esas unidades?

Contenidos antecedentes necesarios: los escolares deberán identificar la magnitud monetaria y su importancia en la vida práctica, así como la unidad de medida, el peso.

Materiales necesarios: monedas de 5 ¢ y 20 ¢, así como billetes de \$ 1 (en ambos casos estas pueden ser reales o hechas de cartón).

Interrogantes iniciales:

- ¿Qué unidad monetaria ya hemos estudiado?
- ¿Qué otra unidad monetaria se utiliza en la vida práctica?
- ¿Qué productos se compran con esta unidad monetaria?
- ¿Qué relación hay entre la unidad peso – centavo?

Ideas a comprobar:

Para ayudar a Luis varios escolares de su aula lo acompañaron a varios lugares. Comprueba utilizando las monedas si es posible realizar el pago en cada caso.

- Al llegar a la panadería Jorgito pagó un pan de \$ 1 con cinco monedas de 20 ¢. El dependiente le dijo es correcto. ¿Cuántos centavos costó entonces, preguntó Luis?
- Al llegar a un merendero donde venden dulces Marian pagó un merengue de \$ 1 con veinte monedas de 5 ¢. El dependiente le dijo es correcto. ¿Cuántos centavos costó entonces, preguntó Luis?
- Luis, en el propio merendero, dijo entonces y cómo puedo pagar los \$ 2 que cuesta el refresco utilizando las monedas de 5 ¢ y 20 ¢.

- Carlitos preguntó finalmente: ¿entonces cuántos centavos tiene un peso?

Organización del conocimiento:

- Un peso equivale a cien centavos.
- \$ 1 = 100 ¢

Resumen Tabla 1

Tabla 1. Actividad 1.

Magnitud	Monetaria
Unidades de medida	Peso Centavo
Relación	\$ 1 = 100 ¢

Experimento # 2

Título: ¿Cuánto es un kilómetro?

Objetivo: Identificar la unidad de medida el kilómetro y su relación de equivalencia con el metro a partir de comprender la importancia de su utilización para medir longitudes muy grandes en la vida práctica.

Situación o problemática de partida: Luisito quiere medir la longitud que hay que recorrer para realizar una visita a la biblioteca “Rubén Martínez Villena” desde la puerta de entrada de la escuela. Para ello tiene varios instrumentos de medida: una regla de un metro, un cartabón de 45 cm y una cintra métrica de 5 m de longitud. ¿Le resultará fácil lograr la medición? ¿Desean ayudarlo?

Contenidos antecedentes necesarios: los escolares deberán identificar la magnitud longitud, las unidades de medida estudiadas y los diferentes instrumentos que pueden utilizarse para medir longitudes.

Materiales necesarios: cordón o cinta (mayor de 100 metros) y cintra métrica.

Interrogantes iniciales:

- ¿Puedo medir con facilidad la longitud entre dos ciudades distantes de nuestro país? ¿Y la distancia entre dos países?
- ¿Cuál es la longitud aproximada de una cuadra?
- ¿Alguien pudo comprobar la longitud de una cuadra? ¿Cómo lo hizo? ¿Qué instrumento utilizó?
- ¿Cuántas cuadras hay de la escuela a la biblioteca Rubén Martínez Villena?

Ideas a comprobar:

- ¿Nos alcanzará el cordón o la cinta para medir la longitud de esta primera cuadra?

- ¿Nos alcanzará el cordón o la cinta para medir la longitud de la segunda cuadra?
- ¿Cuántos metros tiene la primera cuadra? Utiliza la regla de 1 m para medir el cordón o la cinta.
- ¿Cuántos metros tiene la segunda? Utiliza la regla de 1 m para medir el cordón o la cinta.
- ¿Cuál es la longitud aproximada en metros de una cuadra normal?
- ¿A cuántos metros estamos de la biblioteca Rubén Martínez Villena si ya sabemos que nos separan de ella 10 cuadras normales?
- ¿Cuál es la longitud en cuadras (medida no convencional) y en metros que hay de la escuela a la biblioteca Rubén Martínez Villena?
- ¿Conocen alguna otra unidad de medida de longitud para medir esta distancia?
- ¿Con qué unidad se miden las grandes distancias que en la vida práctica debemos recorrer en ocasiones?

El maestro plantea entonces:

- ¿María pudiste investigar con tu papá cuál es la distancia que recorre su carro desde la escuela a la biblioteca Rubén Martínez Villena?
- ¿Qué relación podemos establecer entonces entre el metro y el kilómetro?
- Vamos a ver entonces el recuadro de la página 17 del Libro de Texto.

Organización del conocimiento:

- Un kilómetro equivale a 1000 metros.
- 1 km = 1000 m

Resumen Tabla 2

Tabla 2. Actividad 2.

Magnitud	Longitud
Unidades de medida	milímetro, centímetro, decímetro, metro y kilómetro
Relaciones	1 m = 100 cm 1 m = 10 dm 1 dm = 10 cm 1 cm = 10 mm 1 km = 1 000 m

Se sugiere utilizar a lo largo de la actividad una hoja de trabajo con la siguiente tabla:

Tabla 3. Actividad 3.

Longitud de una cuadra aproximada	Cantidad de cuadras	Medida de la cuadra 1	Medida de la cuadra 2	Cuántos metros nos separan de la escuela	Cuántos metros hay después de recorrer 10 cuadras	Conocen otra unidad de medida equivalente a 1 000 m

Experimento # 3

Título: ¿Cuándo la balanza está en equilibrio?

Objetivo: Identificar la relación kilogramo – gramo a partir de la comprensión de su importancia en la solución de situaciones de la vida práctica.

Situación o problemática de partida: Mailín y Yanet han acompañado a su mamá a comprar alimentos para una fiesta que quieren organizar por el cumpleaños a celebrar en el grupo escolar. Entre ellas hubo un debate al observar lo que pasaba con la balanza al comprar productos diferentes. ¿Cómo ayudarlas a comprender esta actividad?

Contenidos antecedentes necesarios: los escolares deberán identificar la magnitud masa, su importancia en la vida práctica y las unidades de masa.

Materiales necesarios: balanza, pesa de 1 kg, objetos variados con el peso indicado en gramos.

Interrogantes iniciales:

- ¿Qué unidad monetaria de masa ya hemos estudiado?
- ¿Cuándo una balanza está en equilibrio?
- ¿Qué otra unidad de masa se utiliza en la vida práctica con frecuencia?
- ¿Qué objetos de los que aparecen en la mesa tienen el peso indicado en gramos?
- ¿Qué relación hay entre la unidad kilogramo – gramo?

Ideas a comprobar:

Para ayudar a Mailín y Yanet vamos a comprobar que pasa con la balanza al pesar los siguientes objetos, recuerden que la pesa del platillo azul es de 1 kg.

- Compremos un paquete de espaguetis de 450 g y 600 g de queso. ¿Qué sucede con la balanza al colocar estos productos en el platillo rojo?
- Compremos un paquete de caramelos de 360 g y una bolsa de pan de 640 g. ¿Qué sucede con la balanza

al colocar estos productos en el platillo rojo? ¿En total cuántos gramos compramos?

- Compremos un paquete de croqueta de 760 g y 240 g de polvo para refresco. ¿Qué sucede con la balanza al colocar estos productos en el platillo rojo? ¿En total cuántos gramos compramos?
- Yanet dijo: ¿Si la pesa está en equilibrio entonces los objetos de ambos platillos pesan lo mismo?
- Mailín dijo: ¿Entonces qué relación hay entre el kilogramo y el gramo?

Organización del conocimiento:

- Un kilogramo equivale a 1000 gramos.
- 1 kg = 1000 g

Resumen Tabla 4

Tabla 4. Actividad 4.

Magnitud	Masa
Unidades de medida	Kilogramo Gramo
Relación	1 kg = 1000 g

CONCLUSIONES

En la práctica pedagógica se expresan carencias relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las magnitudes en el primer ciclo de la Educación Primaria. Ellas tienen como principales causas la falta de integración de estos contenidos con la aritmética y la geometría, su no sistematización a partir de situaciones de la vida práctica y el no estimular la interacción de los escolares durante las tareas de aprendizaje que realizan.

Desde la Educación Primaria se exige el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, que se analiza desde la Didáctica de la Matemática mediante importantes lineamientos metodológicos. En este artículo se jerarquizan el logro de la educación integral de los escolares, el tratamiento de los contenidos mediante situaciones o problemáticas de la vida práctica y de la reflexión y comprensión de sus significados.

Los experimentos matemáticos son considerados como tipos de tareas que pueden ser utilizados para propiciar la elaboración de conjeturas y su comprobación a partir del análisis de situaciones de la vida práctica que exigen al escolar investigar y desarrollar formas de trabajo y de pensamiento matemático.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abella, P. (2015). Metodología en la enseñanza de las matemáticas en Primaria (Trabajo de final de grado en maestro de Educación Primaria). La Rioja: Universidad de la Rioja.
- Álvarez, M., Almeida, B., & Villegas, E. V. (2014). El proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura matemática. Documentos metodológicos. La Habana: Pueblo y Educación.
- Aragón, J. (2011). La experimentación una estrategia significativa en la asignatura Ciencias Naturales en el tercer grado. (Trabajo de Fin de Grado). Cautla: Escuela Normal Urbana Federal de Cautla.
- Arenas, V. (2012). La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria. Recuperado de <http://www.ciedelanus.com.ar/docs/normas/012%20Documentos%20Curriculares/Diseno%20Curricular%20Educacion%20Primaria%201y2%20Ciclo/marco3.pdf>
- Barbasán, F. (2015). La metodología experimental de la enseñanza de las ciencias en la Educación Primaria. (Trabajo de fin de Grado de Educación Primaria). Navarra: Universidad de Navarra.
- Brocal, F. (2014). Análisis de la actividad matemática y su relación con los elementos del currículo actual (objetivos, contenidos, criterios de evaluación) en un texto de educación primaria en torno a las magnitudes y la medida en primaria. (Trabajo Fin de Grado). Andalucía: Universidad de Jaén.
- Caballero, C. A., & Vidal, C. R. (2014). La actividad práctica experimental de la química y el empleo de los softwares educativos como modo de actuación en la formación docente. VIII Congreso Internacional de Didácticas de las Ciencias. Palacio de las Convenciones. La Habana.
- Candela, M. A. (2001). Cómo se aprende y se puede enseñar Ciencias Naturales, en la enseñanza de la Biología en la escuela secundaria. Buenos Aires: SEP.
- Castellanos, D., et al. (2004). Vivimos aprendiendo. En G, García (Ed.), Temas de Introducción a la Formación Pedagógica. (pp. 70-95). La Habana: Pueblo y Educación.
- Cázares, A.G. (2014). La actividad experimental en la enseñanza de las ciencias naturales. Un estudio en la escuela normal del estado de México. Ra Ximhai. 10 (5), 135 - 148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134009>
- Díaz, C., et al. (2016). Didáctica de la Matemática para la Licenciatura en Educación Primaria. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández, M. M., & Santos Silva, M. H. (2004). O trabalho experimental de investigação: das expectativas dos alunos às potencialidades no desenvolvimento de competências. *Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 4(1), 45-58. Recuperado de http://www.cienciamao.usp.br/dados/rab/_otrabalhoexperimentaldei.artigoCompleto.pdf
- Giménez, Y. (2014). El tratamiento de la medida y las magnitudes en Educación Primaria (Trabajo de Diploma en Educación Primaria). La Rioja: Universidad de la Rioja.
- González, M. (2013). Una aproximación didáctica a las magnitudes y su medida en educación primaria. (Trabajo fin de grado). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Guillaron, J. J, Lourenço, A. B, Méndez, L. M., & Hernández, A. C. (2013). Alcances y limitaciones actuales de la actividad experimental en escuelas de Enseñanza Media de la provincia Santiago de Cuba. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Lagrotta, M. I. L., Laburú, C. E., & Alves, M. (2008). La implementación o no de actividades experimentales en Biología en la Enseñanza Media y las relaciones con el saber profesional. *Enseñanza de las Ciencias*, 7(3), 35-48. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART2_Vol7_N3.pdf
- Marín, A. M., & Mejía, S. E. (2015). Estrategias lúdicas para la enseñanza de las matemáticas en el grado quinto de la institución educativa la Piedad. Especialización en pedagogía de la lúdica. (Trabajo de grado para optar el título de Especialista en Pedagogía de la Lúdica). Medellín: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Marqués, R., & Tenreiro, C. (2006). Diseño y validación de actividades de laboratorio para promover el pensamiento crítico de los alumnos. Eureka: *Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3(3), 452-466. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART2_Vol7_N3.pdf
- Martínez, P. (2015). Enseñanza y aprendizaje de las magnitudes en educación primaria. Madrid: Pirámide.
- Martínez, S. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de magnitudes con enfoque lúdico en la educación primaria. (Tesis Doctoral). Sancti Spíritus: Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez.

- Oicata, L. A., & Castro, L. A. (2013). *Secuencias Didácticas en Matemáticas*. Bogotá D.C: MEN.
- Pizarro, R. N. (2015). *Estimación de medida: el conocimiento didáctico del contenido de los maestros de primaria*. (Tesis de doctorado). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pujol, R. M. (2003). *Didáctica de las Ciencias en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Rico, P., Santos, E. M., & Martín-Viaña, V. (2013). *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Socas, M. M. (2011). *Aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas en Educación Primaria. Buenas prácticas*. La Laguna: Universidad de La Laguna.

31

EFFECTIVIDAD DEL PROGRAMA ELIGIENDO MI LONCHERA SALUDABLE DE LA INSTITUCION EDUCATIVA INICIAL LAURITA VICUÑA, 2019

EFFECTIVENESS OF THE PROGRAM CHOOSING MY HEALTHY LUNCH-BOX FROM LAURITA VICUÑA INITIAL EDUCATIONAL INSTITUTION, 2019

Juvita Dina Soto Hilario¹

E-mail: jdinasoto@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5859-0654>

Enit Ida Villar Carbajal¹

E-mail: enit_villar@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4272-1925>

Lester Froilan Salinas Ordoñez¹

E-mail: lefsadi@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5726-909X>

¹ Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Huánuco. Perú.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Soto Hilario, J. D., Villar Carbajal, E. I., & Salinas Ordoñez, L. F. (2019). Efectividad del programa eligiendo Mi Lonchera Saludable de la Institución Educativa Inicial Laurita Vicuña, 2019. *Revista Conrado*, 15(70), 236-241. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue determinar la efectividad del programa eligiendo mi lonchera saludable. Se trató de un estudio cuasi experimental con pre prueba y pos prueba sobre el mismo grupo, conformado por 83 niños preescolares de la Institución Educativa Inicial Laurita Vicuña de Huánuco, 2019. Se utilizó una guía de observación en la recolección de datos. En el análisis inferencial se empleó la prueba McNemar. Posterior a la intervención educativa los resultados mostraron que un 79,5% (66 niños) eligieron las loncheras saludables. Asimismo, hubo cambios positivos en la elección de los alimentos salados, dulces y bebidas saludables. Y, en cuanto a la comparación de la elección de loncheras saludables antes y después de la intervención, estadísticamente se encontró diferencias significativas ($P \leq 0,000$). Se concluyó que existe efectividad significativa de la intervención educativa en la elección de las loncheras saludables de niños preescolares de la Institución Educativa Inicial Laurita Vicuña.

Palabras clave:

Lonchera saludable, elección, alimentación saludable.

ABSTRACT

The objective of this study was to determine the effectiveness of the program by choosing my healthy lunchbox. It was a quasi-experimental study with pre-test and post-test on the same group, consisting of 83 preschool children of the Laurita Vicuña de Huánuco Initial Educational Institution, 2019. An observation guide was used in data collection. In the inferential analysis the McNemar test was used. After the educational intervention, the results showed that 79.5% (66 children) chose healthy lunch boxes. There were also positive changes in the choice of salty foods, sweets and healthy drinks. And, regarding the comparison of the choice of healthy lunchboxes before and after the intervention, statistically significant differences were found ($P \leq 0,000$). It was concluded that there is significant effectiveness of the educational intervention in the choice of healthy lunch boxes for preschool children of Laurita Vicuña Initial Educational Institution.

Keywords:

Healthy lunchbox, choice, healthy eating.

INTRODUCCIÓN

Actualmente las enfermedades crónicas no transmisibles representan uno de los álgidos problemas de salud pública en todo el mundo (Organización Mundial de la Salud, 2015). Los principales factores de riesgo son la obesidad y el sedentarismo, los cuales se encuentran afectando de forma acelerada a la población infantil (Atalah, 2012).

El sobrepeso y la obesidad en preescolares constituyen un enorme problema de salud pública. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2014), la obesidad es una situación crónica de causa multifactorial determinada por la acumulación excesiva de grasa en el cuerpo. La obesidad en la infancia es una situación compleja que eleva el riesgo a presentar efectos psicológicos, complicaciones gastrointestinales, problemas cardiovasculares, cáncer, diabetes e incluso mortalidad más temprano en la vida.

A nivel mundial, la prevalencia de sobrepeso y obesidad infantil combinados se ha incrementado en un 47,1% entre 1980 y 2013 (Ng, et al., 2014). En Europa se estima entre el 40,0% del sur y el 10,0% en el norte.

En México, se ha evidenciado un aumento del exceso de peso en preescolares. En 1999 se registró una prevalencia combinada de sobrepeso y obesidad de 26,9%. En el 2012, se mostró una prevalencia de 34,4 % (Gutiérrez, et al., 2012), y en 2016 de 33,2% (Hernández-Ávila, et al., 2016).

En Chile, de acuerdo a la situación epidemiológica observada en los últimos 20 años, que muestra una prevalencia ascendente de obesidad infantil, donde los estilos de vida asociados con una alimentación inapropiada y la falta de actividad física representan factores de riesgo posibles de prevenir y controlar (Albala, Vio, Kain & Uauy, 2002).

En el Perú, durante el periodo 2015, el 6,5% de los niños menores de 5 años que se atendieron en establecimientos de salud a nivel nacional presentó sobrepeso, y el 1,5% obesidad (Perú. Ministerio de Salud, 2015).

Las posibles causas a esta problemática son la modernización alimentaria con alta producción y consumo de alimentos industrializados ricos en azúcares simples y grasas saturadas y el conocimiento bajo por parte de la persona encargada en la preparación de la lonchera del preescolar.

Arévalo-Rivasplataa, Castro-Retoa, García-Alvaa & Segura (2016), a través de un estudio piloto halló que la calidad nutricional de las loncheras de preescolares es distinta según el conocimiento del cuidador. Alta presencia de alimentos industrializados, ricos en hidratos de

carbono, y baja presencia de frutas y verduras son más prevalentes cuando el conocimiento es bajo.

Durante la etapa preescolar, la alimentación tiene gran importancia, ya que es la etapa donde el niño se encuentra en pleno período de crecimiento y de formación de los hábitos alimentarios, los cuales concretarán a corto y largo plazo la situación nutricional.

La conducta alimentaria se conceptualiza como el comportamiento normal vinculado con los hábitos de alimentación, la selección de alimentos que se consumen, las preparaciones y las cantidades consumidas por ellos. En las personas el tipo de alimentación, preferencias y rechazos hacia determinados alimentos se encuentran fuertemente determinados por el aprendizaje y las experiencias vividas en los primeros 5 años de vida.

El niño preescolar se caracteriza porque incrementa la actividad física, autonomía, curiosidad, reduciéndose el apetito y se vuelve muy caprichoso con las comidas. Va desarrollando sus preferencias, influenciado por el aspecto, sabor y olor de los alimentos, amerita tocarlos, olerlos y probarlos antes de aceptarlos, y tipifican los alimentos entre los que le gustan y los que no les gustan.

Además, los alimentos preparados que llevan los niños en sus loncheras, son preparados por sus padres, siendo estos los que poseen un rol fundamental en el desarrollo de hábitos alimentarios de sus hijos, ya que controlan la disponibilidad, accesibilidad y exposición a los alimentos, y tienen la decisión sobre los alimentos que contendrán las loncheras.

En el ámbito internacional, investigaciones realizadas en México y España destacan la importancia del hogar y el contexto escolar como campo de acción para fomentar hábitos de vida y alimentación saludable.

Por otro lado, como se expone anteriormente en esta etapa se inician la consolidación de los hábitos alimentarios, en este proceso los factores educativos tanto en la institución educativa como en la familia, poseen un rol decisivo. Por lo que la institución educativa debe complementar el aprendizaje a través de programas de educación sanitaria.

La etapa preescolar es considerada como una etapa crítica para el logro de los máximos beneficios en la promoción de la salud y la prevención de enfermedades crónicas no transmisibles. Debido al creciente problema de la obesidad que afecta a la población a nivel mundial, incluyendo los niños, se reconoce a la infancia temprana como una etapa prioritaria para las acciones que promueven su desarrollo saludable, entre las que la alimentación forma un eje central.

Se coincide con Larrateguy (2008), quien también estudió el efecto de un programa de alimentación saludable en estudiantes de inicial, logró como resultado que la intervención alteró en forma positiva las preferencias de los niños de las dos salas del nivel Inicial, frente a la selección de alimentos saludables.

Santillana, Jiménez-Cruz & Bacardí-Gascón (2013), concluyeron que a través de una revisión sistemática se demostraron un efecto positivo y consistente de los programas de intervención enfocados a mejorar la calidad de las loncheras escolares y el consumo de frutas y verduras entre preescolares.

Asimismo, Orozco & Ruiz (2014), plantean que el programa educativo fue efectivo, debido a que ocasionó un impacto significativo en la mejora de conocimientos sobre alimentación saludable de los niños y niñas de 5 años de una Institución Educativa Inicial de Chiclayo.

Chirinos & Rodríguez (2015), determinaron que el programa educativo Adoptando una dieta saludable basado en el modelo de Callista Roy fue efectivo ya que originó un impacto significativo en el incremento de conocimientos y la adopción de una dieta saludable en los preescolares y padres de familia.

Carcamo (2019), refieren que el programa “loncheras saludables” con enfoque conceptual desarrolla una cultura nutricional en niños de 5 años de la Institución educativa N° 090 del distrito Morales de Tarapoto-San Martín, es decir, las medianas del posttest destacan a los del pretest.

Alvarado & Jiménez (2018), concluyeron que el programa educativo fue eficaz para mejorar las conductas alimentarias, la actividad física, mas no en índice de masa corporal en niños de 6 a 11 años de la Institución educativa Internacional Nuevo Horizonte, con un nivel de significancia de 0,001%.

De La Torre-Ibarra, et al. (2008), mostraron que la información nutricional cambió la conducta alimentaria de niños entre los 3 y 5 años, ya que el consumo de alimentos poco saludables disminuyó.

Además, para entender porque los preescolares logran mejorar las preferencias hacia la alimentación saludables, es importante explicar mediante las teorías de aprendizaje y el modelo de promoción de la salud en la etapa preescolar.

En consecuencia, es importante el rol del profesional de enfermería en la educación sobre alimentación saludable para mejorar sus preferencias y promover la formación e incorporación de buenos hábitos alimentarios en la etapa preescolar.

Las investigaciones al respecto han concordado en que la intervención que se realice en educación nutricional durante los primeros años de vida influirá significativamente en las preferencias nutricionales y los estilos de vida saludables de los niños.

Por lo anterior, esta investigación tiene por objetivo determinar la efectividad del programa eligiendo mi lonchera saludable de la Institución Educativa Inicial Laurita Vicuña de Huánuco, durante el año 2019.

MATERIALES Y MÉTODOS

De acuerdo al análisis y alcance de los resultados la investigación fue cuasi-experimental; según el tiempo de ocurrencia de los hechos y registros de la información fue de tipo prospectivo y según el periodo y secuencia del estudio fue longitudinal.

El diseño de investigación empleado fue con valoración antes y después y con un solo grupo.

Población

La población de estudio estuvo conformada por los niños de educación inicial de la institución Educativa Inicial Laurita Vicuña de Huánuco, siendo un total de 302 niños. La muestra lo constituyeron 83 niños seleccionados por muestreo no probabilístico.

Procedimiento

Este trabajo destaca el empleo del pre test a los 4 salones de 5 años: presentación de alimentos nutritivos, frutas y refrescos para su elección y con el apoyo de dos enfermeras previamente capacitadas se llenó la hoja de observación. La intervención fue constituida por cuatro sesiones por aula y dos veces por semana. Se consideró la orientación sobre la importancia de una alimentación saludable, contenido de una lonchera saludable, identificando alimentos saludables y no saludables con la presentación física de los alimentos. Luego se presentaron dos loncheras una saludable y otra no saludable, para lo cual eligieron mi lonchera a través de la disco lonchera, elección de lonchera de acuerdo a la ruleta lunes, martes, miércoles, jueves o viernes. Por último, se aplicó la guía de observación después de la intervención a los 4 grupos de niños.

Se utilizó una guía de observación sobre la elección de alimentos saludables y no saludables. En cuanto al procedimiento de la toma de datos se efectuó las coordinaciones necesarias con la directora de la Institución educativa en estudio.

Se empleó el análisis descriptivo de los datos mediante las medidas las medias de frecuencia y porcentaje y en el análisis inferencial se utilizó la Prueba de McNemar. Se tuvo en cuenta una significación de 0,05. En el procesamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 20.0.

Los aspectos éticos contemplados fueron la socialización del proyecto de investigación a las autoridades de la Institución educativa inicial en estudio. Asimismo, se proporcionó la información completa sobre los objetivos de la investigación a los apoderados de los niños y se empleó un consentimiento informado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Respecto al sexo, 61,4% (51 niños) fueron del sexo femenino y 38,6% (32 niños) fueron de sexo masculino.

En cuanto a la elección de alimentos salados saludables y no saludables, antes de la intervención, los alimentos salados saludables que más prefirieron fueron el huevo, el pollo, las verduras y la papa, en cambio después de la intervención prefirieron más las verduras y el huevo. En los alimentos salados no saludables, antes de la intervención prefirieron más papas snack y el chizito. En alimentos salados saludables, el cambio de incremento en la elección del queso y las verduras y en los no saludable hubo reducción de la elección de las papas snack y chizito (Tabla 1).

Tabla 1. Elección de alimentos salados saludables y no saludables en niños preescolares, antes y después de la intervención, de la Institución Educativa Inicial Laurita Vicuña - Huánuco 2019.

Alimentos salados	Antes (n=83)		Después (n=83)		Cambio (%)
	Nº	%	Nº	%	
Saludables					
Verduras	36	43,4	75	90,4	47,0
Papa	34	41,0	48	57,8	16,9
Queso	8	9,6	56	67,5	57,8
Huevo	64	77,1	65	78,3	1,2
Pollo	38	45,8	43	51,8	6,0
No saludables					
Chizito	56	67,5	32	38,6	-28,9
Papas Snacks	61	73,5	20	24,1	-49,4
Piqueos Snacks	35	42,2	42	50,6	8,4
Embutidos	44	53,0	36	43,4	-9,6
Galletas saladas	14	16,9	32	38,6	21,7

Concerniente a la elección de alimentos dulces saludables y no saludables, antes de la intervención, los alimentos dulces saludables que más prefirieron fueron la mandarina y el plátano, en cambio después de la intervención prefirieron más el plátano, la fresa y la manzana. En los alimentos dulces no saludables, antes de la intervención prefirieron más las galletas dulces, los caramelos y las gomitas. En cuanto al cambio, en alimentos dulces saludables fue para la fresa, manzana y la granadilla, y en los no saludables disminuyeron las preferencias para los caramelos (Tabla 2).

Tabla 2. Elección de alimentos dulces saludables y no saludables en niños preescolares, antes y después de la intervención, de la Institución Educativa Inicial Laurita Vicuña - Huánuco 2019.

Alimentos dulces	Antes (n=83)		Después (n=83)		Cambio (%)
	Nº	%	Nº	%	
Saludables					
Manzana	28	33,7	62	74,7	41,0
Plátano	66	79,5	74	89,2	9,6
Durazno	1	1,2	14	16,9	15,7
Mandarina	68	81,9	34	41,0	-41,0
Fresa	30	36,1	68	81,9	45,8
Tuna	5	6,0	26	31,3	25,3
Granadilla	2	2,4	32	38,6	36,1
No saludables					
Cereales con chocolate	17	20,5	24	28,9	8,4
Galletas dulces	72	86,7	65	78,3	-8,4
Mashmelos	25	30,1	24	28,9	-1,2
Caramelos	51	61,4	21	25,3	-36,1
Gomitas	50	60,2	35	42,2	-18,1
Tortas	2	2,4	29	34,9	32,5

En razón a la elección de bebidas saludables y no saludables, antes de la intervención, las bebidas saludables que más prefirieron fueron yogurt y agua, en cambio después de la intervención prefirieron más refresco de fruta, quinua y yogurt. En las bebidas no saludables, antes de la intervención prefirieron más las gaseosas. Y, respecto al cambio, en bebidas saludables fue para quinua y refresco de fruta y en no saludables hubo disminución de preferencia las gaseosas y refrescos industrializados (Tabla 3).

Tabla 3. Elección de bebidas saludables y no saludables en niños preescolares, antes y después de la intervención, de la Institución Educativa Inicial Laurita Vicuña - Huánuco 2019.

Bebidas	Antes (n=83)		Después (n=83)		Cambio (%)
	N°	%	N°	%	
Saludables					
Quinua	4	4,8	63	75,9	71,1
Agua	29	34,9	46	55,4	20,5
Infusión	0	0,0	41	49,4	49,4
Yogurt	69	83,1	62	74,7	-8,4
Refresco de fruta	17	20,5	71	85,5	65,1
No saludables					
Rehidratantes	8	9,6	15	18,1	8,4
Gaseosas	72	86,7	55	66,3	-20,5
Jugos en caja	24	28,9	63	75,9	47,0
Refrescos industrializados	9	10,8	1	1,2	-9,6

En general, antes de la intervención 63,9% (53 niños) eligieron loncheras no saludables, en cambio después de la intervención 79,5% (66 niños) prefirieron loncheras saludables (Tabla 4).

Tabla 4. Elección de loncheras en niños preescolares, antes y después de la intervención, de la Institución Educativa Inicial Laurita Vicuña - Huánuco 2019.

Elección de lonchera	Antes (n=83)		Después (n=83)	
	N°	%	N°	%
Lonchera saludable	30	36,1	66	79,5
Lonchera no saludable	53	63,9	17	20,5

Y, en relación a la comparación de la elección de loncheras saludables antes y después de la intervención, se encontró que estos resultados fueron significativos estadísticamente ($P \leq 0,000$), es decir con un riesgo del 5%, existen evidencias suficientes para afirmar que después de la intervención los niños han cambiado su preferencia por las loncheras saludables (Figura 1).

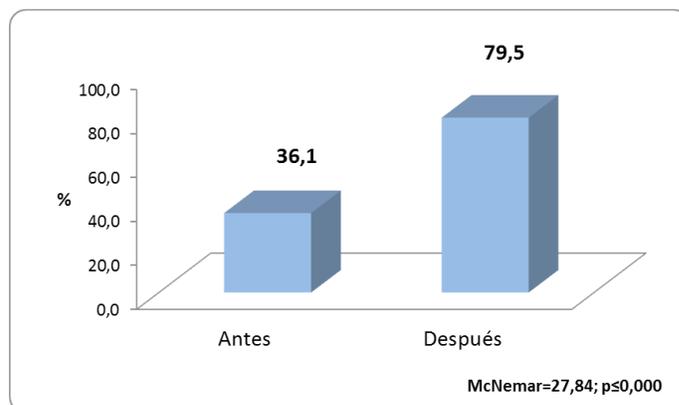


Figura 1. Comparación de la elección de loncheras saludables en niños preescolares, antes y después de la intervención, de la Institución Educativa Inicial Laurita Vicuña - Huánuco 2019.

CONCLUSIONES

En el estudio se encontró aumento significativo estadísticamente en la elección de la lonchera saludable, es decir, antes de la intervención el 36,1% lo preferían y después de la intervención 79,5% preferían las loncheras saludables.

Las experiencias personales y las creencias en salud son los determinantes a la hora de decidir asumir un comportamiento saludable o de riesgo para la salud. Si un niño observa que en su familia se consumen frecuentemente alimentos salados, además de que persistentemente escucha decir a los progenitores que “de algo nos hemos de morir”, “la sal sirve para hacernos fuertes”, los niños interiorizan y asumen estos conocimientos para su vida presente y futura, y en consecuencia adopta un comportamiento no saludable. Por otro lado, en este caso el preescolar, si recibe educación sobre alimentación saludable por profesionales de enfermería capacitados, a través de talleres educativos propios para su edad, y en el hogar los padres impulsan dichos conocimientos, el niño interiorizará el conocimiento y servirá como base para la formación e incorporación de buenos hábitos alimentarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albala, C., Vio, F., Kain, J., & Uauy, R. (2002). Transición nutricional en Chile: determinantes y consecuencias. *Public Health Nutr*, 5(1A), 123-128. Recuperado de <http://www.bvsde.paho.org/texcom/nutricion/Barria.pdf>

Alvarado, M. E., & Jiménez, E. M. G. (2018). *Eficacia del programa “Mi peso me hace feliz” sobre los hábitos alimentarios, la actividad física e IMC en niños de 6 a 11 años de la Institución Educativa Internacional Nuevo Horizonte - Juliaca 2017*. (Tesis de licenciatura). Juliaca: Universidad Peruana Unión.

- Arévalo-Rivasplataa, L., Castro-Retoa, S., García-Alvaa, G., & Segura, E. R. (2016). Características de la lonchera del preescolar y conocimiento nutricional del cuidador: un estudio piloto en Lima, Perú, 2016. *Rev Chil Pediatr.* 2017;88(2). 299-300. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v88n2/art19.pdf>
- Atalah, S. E. (2012). Epidemiología de la obesidad en Chile. *Rev Med Clin Condes*, 23(2), 117-23. Recuperado de http://www.clc.cl/Dev_CLC/media/imagenes/PDF%20revista%20m%C3%A9dica/2012/2%20marzo/Dr_Atala-3.pdf
- Carcamo, E. G. (2019). *Programa “loncheras saludables” con enfoque conceptual para desarrollar cultura nutricional en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 090 del distrito morales de Tarapoto-San Martín, 2016*. Lambayeque: Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo.
- Chirinos, J. M., & Rodríguez, I. J. (2015). Efectividad del programa educativo: “Adoptando una dieta saludable” basada en Roy en preescolares de la Institución Educativa: “Un nuevo mundo”. Pimentel- 2014. *Rev. Salud & Vida Sipanense*, 2(1), 44-56.
- De La Torre-Ibarra, C., et al. (2008). Efectos de la información nutricional sobre la conducta de consumo de frutas y verduras en niños preescolares. *Revista diversitas - perspectivas en psicología*, 4(1), 123-137. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n1/v4n1a11.pdf>
- Gutiérrez, J. P., et al. (2012). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición*. Resultados Nacionales 2012, en Instituto Nacional de Salud Pública y Secretaría de Salud. Recuperado de <https://ensanut.insp.mx/informes/ENSA-NUT2012 Resultados Nacionales.pdf>
- Hernández-Ávila, M., et al. (2016). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino, en Informe final de resultados*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209093/ENSANUT.pdf>
- Larrateguy, M. L. (2008). *Efecto de un programa de educación alimentaria nutricional en niños de nivel inicial*. Recuperado de <http://webiigg.sociales.uba.ar/saludy-poblacion/viii/jornadas/resumenes/>
- Ng, M., et al. (2014). Global, regional, and national prevalence of overweight and obesity in children and adults during 1980-2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. *Lancet*, 384, 766-81.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). Obesidad y sobrepeso. Folleto informativo N° 311 Ginebra: OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Enfermedades no transmisibles*. Ginebra: OMS.
- Orozco, J., & Ruiz, A. (2014). Efectividad de un Programa Educativo para mejorar Conocimientos sobre Alimentación Saludable en los niños y niñas de 5 años de una I.E.I. de Chiclayo-2013. *Rev. Salud & Vida Sipanense*, 1(1), 16-29. Recuperado de <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/SVS/article/download/83/82/>
- Perú. Ministerio de Salud. (2015). Estado nutricional en niños y gestantes de los establecimientos de salud del Ministerio de Salud – Informe gerencial nacional. Lima: MINSA.
- Santillana-Marín, E., Jiménez-Cruz, A., & Bacardí-Gascón, M. (2013). Programas para mejorar el contenido nutricional de las fiambreras (loncheras): revisión sistemática. *Nutrición Hospitalaria*, 28(6), 1802-1805. Recuperado de <https://medes.com/publication/92093>

32

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN SOBRE EL IMPACTO DE LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

PERCEPTION QUESTIONNAIRE ON THE IMPACT OF EDUCATIONAL QUALITY ACCREDITATION PROCESSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez¹

E-mail: jorge.martinez43@uabc.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8833-5600>

Sergio Tobón²

E-mail: stobon5@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5543-9131>

¹ Universidad Autónoma de Baja California. México.

² Centro Universitario CIFE. México.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Martínez Iñiguez, J. E., & Tobón, S. (2019). Cuestionario de percepción sobre el impacto de los procesos de acreditación de la calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Conrado*, 15(70), 242-247. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En la presente investigación se hizo un estudio adicional de validez de contenido del Cuestionario de Percepción sobre el Impacto de los Procesos de Acreditación de la Calidad Educativa en Instituciones de Educación Superior (PAES-5), en continuidad con un estudio anterior sobre el tema. El propósito de este instrumento es medir cómo perciben los procesos de acreditación universitaria los diferentes actores de una universidad (estudiantes, docentes y directivos) desde el enfoque socioformativo y los retos de la sociedad del conocimiento. El instrumento evalúa cinco aspectos: 1) apropiación de la acreditación; 2) pertinencia de la acreditación; 3) procesos de acreditación; 4) acreditación, formación integral de los estudiantes y mejora continua; y 5) cultura de la calidad. Para ello, se envió el instrumento por vía digital a 17 jueces expertos en el área de la calidad de la Educación Superior. Mediante la aplicación de la V de Aiken se pudo determinar que hubo acuerdo entre los jueces respecto a que el instrumento posee adecuados niveles de pertinencia y redacción. Se concluye que la PAES-5 posee validez de contenido, en concordancia con los estudios previos. Se sugieren estudios de validez de constructo, validez predictiva y confiabilidad.

Palabras clave:

Acreditación, calidad, educación superior, instrumento, socioformación.

ABSTRACT

In the present investigation an additional study of the content validity of the Perception Questionnaire on the Impact of the Accreditation Processes of Educational Quality in Higher Education Institutions (PAES-5) was carried out, in continuity with a previous study on the subject. The purpose of this instrument is to measure how university accreditation processes perceive the different actors of a university (students, teachers and managers) from the socioformative approach and the challenges of the knowledge society. The instrument evaluates five aspects: 1) appropriation of accreditation; 2) relevance of the accreditation; 3) accreditation processes; 4) accreditation, comprehensive student training and continuous improvement; and 5) quality culture. For this purpose, the instrument was sent digitally to 17 expert judges in the area of higher education quality. Through the application of the V of Aiken it was possible to determine that there was agreement among the judges that the instrument has adequate levels of pertinence and writing. It is concluded that PAES-5 has content validity, in agreement with previous studies. Studies of construct validity, predictive validity and reliability are suggested

Keywords:

Accreditation, quality, higher education, instrument, socioformation.

INTRODUCCIÓN

Con el advenimiento de la sociedad del conocimiento, las instituciones de educación superior (IES) han llevado a cabo una serie de profundas transformaciones debido a la influencia de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), entre otros organismos que han hecho recomendaciones a las naciones para que modifiquen sus políticas educativas, y así puedan responder a las necesidades expuestas por la sociedad (Treviño, 2015). Dicha sociedad es caracterizada por la utilización del conocimiento en la resolución de los problemas de contexto relacionados con el deterioro ambiental, la violencia, la falta de oportunidades laborales, entre otros, por lo que se considera de suma importancia el trabajo colaborativo, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como el proyecto ético de vida de las personas (Tobón, 2017).

Con el fin de transformar las prácticas educativas en la Educación Superior, los países de América Latina han adoptado la cultura de la evaluación con fines de elevar la calidad de los programas e instituciones educativas (Parga, 2014). Por ello, en la década de 1990 se observa con mayor precisión el surgimiento de diversas agencias y organismos que en la actualidad tienen la función de evaluar y acreditar la calidad de las IES (Silas, 2014), por lo que cada día se observa el aumento de instituciones que recurren a estos organismos con la intención de obtener un reconocimiento que dé cuenta de su buena calidad a la sociedad, permitiendo además obtener mayores fuentes de financiamiento (Martínez, Tobón & Romero, 2017; Silas, 2014).

Sin duda los procesos de evaluación y acreditación de la calidad han influido para que las IES modifiquen sus políticas educativas, reestructuren el currículo de sus programas educativos, adecuen su infraestructura académica, entre otros aspectos que les permitan responder a los indicadores estipulados por las agencias y organismos acreditadores; empero, esto en muchos casos ha evidenciado que los procesos de acreditación y los propios instrumentos de evaluación utilizados por diversos organismos de la región de América Latina se han centrado en evaluar las funciones administrativas y documentales de las IES, omitiendo la evaluación del desempeño institucional (Martínez, et al., 2017; Martínez, Tobón & López, 2018).

Tal como señalan Gregorutti & Bon (2013), los programas e instituciones educativas pueden satisfacer de buena manera los indicadores establecidos por un organismo acreditador, sin embargo, esto no necesariamente tiene que significar calidad. Lo anterior, hace necesario el considerar la percepción de los diversos actores de la comunidad educativa en torno a los procesos de acreditación de la calidad que se llevan a cabo en las IES, y así, a través de una visión compartida, llevar a cabo la implementación y consolidación de una cultura de la calidad que tome en cuenta las experiencias y necesidades de la institución y de cada individuo que interactúa con ésta misma (Salas, 2013; Silas, 2014).

En relación a la existencia de instrumentos de investigación con su respectiva validez y confiabilidad que evalúen la percepción de la comunidad educativa en los procesos de acreditación, cabe destacar la nula existencia de los mismos en bases de datos como Google Académico, SCiELO, Scopus y WoS, y menos aún desde enfoques como la socioformación. Los instrumentos propuestos por algunos organismos acreditadores de América Latina poco se centran en considerar en evaluar la percepción que guardan los diversos actores de la comunidad educativa en relación con los procesos de acreditación que se llevan a cabo en sus programas e instituciones educativas (Buendía, 2011); más bien, estos se enfocan en: 1) cotejar la existencia de evidencias documentales que den cuenta de que se efectúan estudios de empleadores y egresados al momento de actualizar o modificar un programa educativo; y 2) si se tienen en cuenta estudios que consideren la opinión de estudiantes en la evaluación de sus profesores, con la intención de brindar capacitación a estos últimos (Nicaragua. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Sistema Educativo Nacional, 2011; Costa Rica. Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, 2011; México. Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior, 2015; Colombia. Consejo Nacional de Acreditación, 2013; Chile. Consejo Nacional de Acreditación, 2016; México. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior 2016). Lo anterior, en la mayoría de los casos no se ve reflejado en una mejora continua de las prácticas educativas que conlleve a la formación de ciudadanos que se requiere para la sociedad del conocimiento (Martínez, et al., 2017; Martínez, et al., 2018).

Dentro de las instituciones, se requiere contar con instrumentos que evalúen la cultura organizacional y los problemas que atraen los procesos de acreditación desde el punto de vista de directivos, docentes, estudiantes, entre otros actores. Esto permitirá construir una visión compartida en relación a: 1) qué tanto la acreditación de la

calidad permite cumplir con los fines de la institución; 2) si se cuenta con la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa en los procesos de acreditación; 3) si se percibe simulación de procesos con la intención de cumplir con indicadores establecidos por las agencias y organismos acreditadores; y 4) el grado de credibilidad en un determinado organismo acreditador por parte de la comunidad educativa (Buendía, 2013; Martínez, et al., 2017).

Cabe destacar que el diseño de nuevos instrumentos debe de considerar las características particulares de cada región e institución educativa, por ello, es que se propone el evaluar la percepción de la comunidad educativa sobre los procesos de acreditación de la calidad educativa de los programas e instituciones educativas desde teorías como la socioformación, enfoque construido desde el 2002 por investigadores de América Latina y que promueve la transformación de las prácticas educativas hacia la formación de personas que contribuyan a mejorar su contexto, considerando su proyecto ético de vida (Tobón, 2017). Por lo anterior, la presente comunicación tiene como meta realizar un nuevo estudio de validez de contenido de un instrumento para evaluar la percepción que tienen los diferentes actores universitarios del proceso de acreditación de la calidad educativa desde una perspectiva socioformativa.

DESARROLLO

A partir de un estudio previo Martínez, Tobón, Juárez & Huber (2018), se presenta un nuevo estudio de validez de contenido del Cuestionario de Percepción sobre el Impacto de los Procesos de Acreditación de la Calidad Educativa en Instituciones de Educación Superior (PAES-5), el cual consta de 22 ítems con una escala de valoración de tipo Likert, agrupados en cinco dimensiones de análisis: 1) apropiación de la acreditación; 2) pertinencia de la acreditación; 3) procesos de acreditación; 4) acreditación, formación integral de los estudiantes y mejora continua; y 5) cultura de la calidad (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones e ítems del instrumento.

Dimensión	Ítems
1) Apropiación de la acreditación	1
	2
	3
	4
2) Pertinencia de la acreditación	5
	6

3) Procesos de acreditación	7
	8
	9
	10
4) Acreditación, formación integral de los estudiantes y mejora continua	11
	12
	13
	14
	15
	16
	17
	18
	19
5) Cultura de la calidad	20
	21
	22

Se procedió a validar el contenido del instrumento a través de la evaluación de 17 jueces expertos que presentaron las siguientes características: 1) contar con trayectoria en el área de la investigación y docencia; 2) grado mínimo de maestría; y 3) contar con publicaciones tales como artículos académicos, libros o capítulos de libros en áreas relacionadas con la calidad de la Educación Superior. Dichos jueces efectuaron valoraciones en los indicadores del instrumento en cuanto a pertinencia y redacción, así como también plantearon sugerencias de mejora (Pedrosa, Suárez & García, 2013). Para lo anterior, se utilizó *la Escala de Validez de Contenido de CIFE* (México. Centro Universitario CIFE, 2017), misma que permite llevar a cabo las valoraciones de una de las variables a través de cuatro niveles, en donde 1 es el nivel más bajo, mientras que 4 es el más alto.

En lo referente al análisis estadístico, éste se llevó a cabo a través de la V de Aiken (Aiken, 1980), empleando el modelo propuesto por Penfield & Giacobbi (2004), sobre el coeficiente de validez de contenido de Aiken, considerando como pertinentes aquellos ítems que presentaron un valor superior a 0.80, y estadísticamente significativos ($p < 0.05$). Lo anterior permitió establecer el grado de acuerdo entre los jueces, considerando la evaluación que cada uno de ellos emitió en los indicadores del instrumento en relación con su constructo y el total de jueces participantes (Pedrosa, et al., 2013).

En lo referente a pertinencia del instrumento, el análisis estadístico realizado permitió encontrar que todos los ítems denotaron validez de contenido ya que presentaron valores de la V de Aiken superiores a 0.80 y fueron

significativos, observándose que los ítems 9, 11, 12, 14 y 15, con un valor de 0.98039216, obtuvieron mayor nivel de pertinencia por parte de los jueces (Tabla 2).

Tabla 2. Datos de validez de contenido en cuanto a la pertinencia mediante la V de Aiken.

Dimensión	Ítem	V de Aiken	P
1	1	0.92156863	p<0.05
	2	0.94117647	p<0.05
	3	0.90196078	p<0.05
	4	0.92156863	p<0.05
2	5	0.92156863	p<0.05
	6	0.94117647	p<0.05
3	7	0.96078431	p<0.05
	8	0.96078431	p<0.05
	9	0.98039216	p<0.05
	10	0.96078431	p<0.05
4	11	0.98039216	p<0.05
	12	0.98039216	p<0.05
	13	0.94117647	p<0.05
	14	0.98039216	p<0.05
	15	0.98039216	p<0.05
	16	0.96078431	p<0.05
	17	0.94117647	p<0.05
	18	0.96078431	p<0.05
	19	0.94117647	p<0.05
5	20	0.94117647	p<0.05
	21	0.92156863	p<0.05
	22	0.94117647	p<0.05

Respecto al criterio de redacción, los ítems mostraron validez de contenido, ya que de manera general se presentaron valores superiores a 0.80, destacando los ítems 14 y 18, los cuales presentaron un valor de 1 (Tabla 3).

Tabla 3. Datos de validez de contenido en cuanto a redacción mediante la V de Aiken.

Dimensión	Ítem	V de Aiken	P
1	1	0.88235294	p<0.05
	2	0.90196078	p<0.05
	3	0.88235294	p<0.05
	4	0.90196078	p<0.05
2	5	0.96078431	p<0.05
	6	0.90196078	p<0.05

3	7	0.84313725	p<0.05
	8	0.92156863	p<0.05
	9	0.94117647	p<0.05
	10	0.92156863	p<0.05
4	11	0.96078431	p<0.05
	12	0.92156863	p<0.05
	13	0.92156863	p<0.05
	14	1	p<0.05
	15	0.92156863	p<0.05
	16	0.98039216	p<0.05
	17	0.92156863	p<0.05
	18	1	p<0.05
	19	0.92156863	p<0.05
5	20	0.98039216	p<0.05
	21	0.92156863	p<0.05
	22	0.97435897	p<0.05

CONCLUSIONES

Por medio de la técnica de juicio de expertos, se llega a la conclusión de que el instrumento diseñado es pertinente, guarda coherencia teórica entre sus ítems y denota alta calidad interna, según lo expresado por los diecisiete jueces en sus valoraciones y de acuerdo con el análisis estadístico llevado a cabo, mismo que permitió encontrar niveles superiores a 0.80, con un p<0.05. Lo anterior, permite contar con un instrumento validado para evaluar la percepción de los diversos actores que interactúan con las IES en torno a los rigurosos procesos de acreditación de la calidad que actualmente están llevando gran número de programas e instituciones educativas en la región de América Latina.

Cabe hacer notar que en bases de datos con mayor concurrencia por investigadores se encuentra un vacío en cuanto a la existencia de instrumentos que midan la percepción de las comunidades educativas en relación con los procesos de acreditación de calidad. Por ello, es que el instrumento diseñado y validado en el presente estudio, permitirá contribuir al establecimiento de una cultura de la calidad, una vez que se tenga una visión compartida de los procesos de acreditación que efectúan programas e instituciones educativas por parte de directivos, profesores y estudiantes, y así establecer acciones de mejora continua del desempeño institucional, que es lo que en la mayoría de los casos no promueven los instrumentos de evaluación utilizados por parte de las agencias y organismos acreditadores.

Es importante señalar que el instrumento que se diseñó es innovador ya que está basado en la socioformación,

enfoque educativo que toma en cuenta las características de la sociedad del conocimiento y se encuentra construido por investigadores de la región de América Latina. Por ello, es que el instrumento procura evaluar las actuaciones integrales de las personas de una comunidad académica en relación con las actividades que conllevan a la acreditación de programas e instituciones educativas. Por último, es urgente la implementación de nuevos estudios que permitan determinar la confiabilidad y validez de constructo del instrumento, por lo que se sugiere considerar una muestra mayor que considere diversas IES de Latinoamérica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. R. (1980). Content Validity and Reliability of Single Items or Questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955-959. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001316448004000419>
- Buendía, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación*, 2(3). Recuperado de <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/371/356>
- Buendía, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, 35, 17-32. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982013000500003&lng=es&nrm=iso
- Chile. Consejo Nacional de Acreditación. (2016). *Guía para la autoevaluación*. Santiago de Chile: CNA.
- Colombia. Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de pregrado*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Costa Rica. Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. (2011). *Guía para la autoevaluación de carreras*. San José, Costa Rica: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior.
- Gregorutti, G. J., & Bon, M. V. (2013). Acreditación de la universidad privada ¿Es un sinónimo de calidad?. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 122-139. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2918/3134>
- Martínez, J. E., Tobón, S., Juárez, L. G., & Huber, G. (2018). Content validity of a socioformative instrument to assess the perception of the educational community about quality accreditation processes in higher education. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/325454364_Content_validity_of_a_socioformative_instrument_to_assess_the_perception_of_the_educational_community_about_quality_accreditation_processes_in_higher_education
- Martínez, J. E., Tobón, S., & López, E. (2018). Acreditación de la calidad en instituciones de educación superior: retos pendientes en América Latina. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(2), 1-19. Recuperado de <http://files.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/200003707-00d7c01d26/18.1.9%20Acreditaci%C3%B3n%20de%20la%20calidad%20en%20instituciones.pdf>
- Martínez, J. E., Tobón, S., & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Revista Innovación Educativa*, 17(73), 79-96. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00079.pdf>
- México. Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior. (2015). *Principios y estándares para la evaluación de programas educativos en las instituciones de educación superior de México*. México: CIEES.
- México. Centro Universitario CIFE. (2017). *Escala para la validez de contenido de un instrumento mediante el juicio de expertos*. Cuernavaca: CIFE.
- México. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior*. Ciudad de México: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.
- Nicaragua. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Sistema Educativo Nacional. (2011). *Guía de Autoevaluación con Fines de Mejora*. Managua: CNEA.
- Parga, R. (2014). Evaluación-acreditación, un campo en construcción. El caso de la Facultad de Medicina, UV-campus Minatitlán. En A. Buendía, *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos* (pp. 133-158). México, D.F.: ANUIES.

- Pedrosa, I., Suárez, J., & García, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/acpv10n2/02monografico2.pdf>
- Penfield, R. D., & Giacobbi, P. R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ938771>
- Salas, I. A. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México. *Calidad en la Educación*, 38, 305-333. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n38/art09.pdf>
- Silas, J. C. (2014). Calidad y acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina. *Páginas de Educación*, 7(2), 257-273. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200006
- Tobón, S. (2017). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, 1(1), 9-35.
- Treviño, E. (2015). *La educación superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento*. México: ANUIES/ Biblioteca de la Educación Superior.

33

LAS TIC EN EL DESARROLLO DE CLASE INVERSA: EXPERIENCIA UNIDAD EDUCATIVA FISCAL SAN FRANCISCO DE QUITO

ICT IN THE INVERSE CLASS DEVELOPMENT: EXPERIENCE FISCAL EDUCATIONAL UNIT SAN FRANCISCO DE QUITO

Marcela Liliana Herrera Mueses¹

E-mail: marce_lily@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3077-8553>

Joffre Isaac Perugachi Mediavilla¹

E-mail: joffrepm1314@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0015-4005>

Paúl Francisco Baldeón Egas²

E-mail: pbaldeon@uisrael.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8939-8964>

¹ Unidad Educativa Fiscal San Francisco de Quito. Ecuador.

² Universidad Tecnológica Israel. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Herrera Mueses, M. L., Perugachi Mediavilla, J. I., & Baldeón Egas, P. F. (2019). Las TIC en el desarrollo de clase inversa: experiencia Unidad Educativa Fiscal San Francisco de Quito. *Revista Conrado*, 15(70), 248-257. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La Unidad Educativa Fiscal San Francisco de Quito a partir del año lectivo 2016-2017 se convierte en la primera institución pública del Ecuador, que oficialmente implementa el modelo clase inversa como proyecto piloto del Ministerio de Educación, el cual tiene una base pedagógica constructivista, apoyándose en las TIC y el desarrollo de las fases de aprendizaje previo, individual, colaborativo y de clase, además de un análisis de las herramientas virtuales que podrían servir de soporte en cada una de ellas, de tal manera que el estudiante se involucre directamente con el contenido de la asignatura convirtiéndose en gestor de su propio conocimiento. La aplicación de clase inversa en varios lugares del mundo ha generado datos relevantes para el desarrollo del presente trabajo, que se ampara principalmente en los resultados de una investigación aplicada y en el fruto de la experiencia en la institución educativa objeto de estudio, los mismos que son satisfactorios y evidencian el alcance de su aplicación, demostrando habilidades tales como el pensamiento crítico, trabajo en equipo, creatividad y ejecución de proyectos de desempeño, las que potencializan el aprendizaje autónomo y colaborativo, permitiendo la construcción de conocimientos útiles para la solución de problemas de la vida cotidiana.

Palabras clave:

Tecnologías de la Información y Comunicación, clase inversa, proceso de aprendizaje, trabajo individual, trabajo colaborativo, educación.

ABSTRACT

Since 2016-2017 academic year, the San Francisco Fiscal High School from Quito becomes the first public institution in Ecuador to officially implement the inverse class model as a pilot project of the Ministry of Education, which has a constructivist pedagogical basis, relying on ICTs and the development of the previous, individual, collaborative and classroom learning phases, in addition to an analysis of the virtual tools that could serve as support in each of them, so that the student is directly involved with the content of the subject and becomes the manager of his or her own knowledge. The application of inverse class in various parts of the world has generated relevant data for the development of this work, which is based mainly on the results of applied research and the experience in the educational institution under study, which are satisfactory and demonstrate the scope of its application, showing skills such as critical thinking, teamwork, creativity and implementation of performance projects, which empower autonomous and collaborative learning, allowing the construction of knowledge useful for solving problems in everyday life.

Keywords:

Information and Communication Technologies, inverse class, learning process, individual work, collaborative work, education.

INTRODUCCIÓN

La sociedad cambia y se transforma permanentemente por lo que se exige del ser humano mayores niveles de respuesta en el orden social, político, económico entre otros, es decir que los retos que dinamizan las relaciones e interrelaciones del hombre en su entorno no son los mismos que regían la vida del pasado, actualmente la familia se le concibe como núcleo de la sociedad y la sociedad en su conjunto buscan intencionalmente desarrollar en los niños, niñas y adolescentes habilidades y destrezas suficientes para enfrentar los nuevos retos de la colectividad, de ahí que el estado como responsable de la formación integral de los ciudadanos, orienta sus acciones hacia la construcción de sistemas educativos eficaces y eficientes de acuerdo con el perfil de persona que quiere formar para la nueva sociedad.

La tecnología juega un papel predominante en el desarrollo evolutivo de la educación, muchos son los modelos que se han enfocado en su uso como elemento sustancial en el proceso de aprendizaje desde diferentes perspectivas, uno de ellos es el denominado clase inversa llamado así, ya que rompe el esquema y la estructura de una clase tradicional, haciéndola más dinámica y participativa, aquí el protagonista principal ya no es el profesor sino el estudiante como el gestor de su propio conocimiento, es decir el aprendizaje centrado en el estudiante cuyos precursores son Dewey, Ausubel, Piaget y Vygotsky.

Para sustentar las teorías pedagógicas relevantes en la aplicación de este modelo en sus concepciones, Walvoord & Johnson (1998), en su libro *Effective Grading* destacan el uso de materiales de apoyo que los estudiantes utilizarían antes de una clase, permitiéndoles un acercamiento previo al contenido que se desarrolla en el aula, enfocándose en sintetizar, analizar y comparar, por medio de argumentos que refuercen su aprendizaje.

Según Olaizola (2014), tomando como base algunos trabajos y experimentos preliminares, los estadounidenses Jonathan Bergmann y Aaron Sams delinearon los componentes del modelo clase inversa, mencionados profesores de química de la Woodland Park School en Colorado iniciaron su trabajo investigativo observando la gran cantidad de estudiantes que por diversos motivos no asistían a clase; crean sus propios videos sobre un tema en particular para que sus estudiantes lo vieran en casa y posteriormente trabajar con ejercicios en clase, siempre bajo su tutela y la guía necesaria para afianzar los conocimientos, de esta manera el término *flipped classroom* empieza a popularizarse en Estados Unidos.

Bergmann & Sams (2012), expresan que el concepto de *flipped classroom* básicamente determina lo que tradicionalmente se hace en clase ahora se lo ejecuta extra aula, y lo que se envía como tarea se lo complementa en clase, considerando su distribución física y solventando las necesidades para la interacción inmediata entre docente y estudiante, de ahí el término invertida o como otros autores lo denominan clase inversa, en tal sentido los recursos se encuentran expuestos en la web y el docente en la clase brinda las instrucciones a los estudiantes y estos descargan la información, analizan en distintos espacios, seleccionan sus inquietudes, las mismas que serán solventadas en diálogos participativos en el aula.

El nuevo enfoque toma forma hasta convertirse en una estructura relativamente definida que según Berenguer-Albaladejo (2016), la clase inversa posee un objetivo primordial en beneficio del estudiante, asumiendo un rol más activo dentro del salón de clase, haciendo trascender desde la clase tradicional desarrollada por el docente a un espacio de libre acceso, es decir rompiendo lo tradicional y convirtiéndolo en un espacio más dinámico, el estudiante revisa los conceptos del tema a ser expuesto en clase de manera previa a través de las diversas herramientas tecnológicas como material multimedia, posibilitando así la revelación de relaciones existentes entre lo teórico con lo práctico, puesto que, desde una perspectiva filosófica sin teoría no hay práctica.

Es así que se adopta en algunos lugares del mundo la experimentación de clase inversa, países como España han utilizado el modelo obteniendo resultados favorables. Gálvez & García (2015), atribuyen que los videos de docentes son el mejor complemento para el modelo clase inversa, permitiéndoles enfocarse en el ritmo de aprendizaje propio de cada estudiante, los mismos que aseveran según los resultados de la investigación en Murcia, el éxito en las aulas españolas en el uso de podcasts.

En Latinoamérica, concretamente en la república de Chile, Basso, Bravo, Castro & Moraga (2018), refieren el uso de la tecnología al fomentar el modelo T-FliC, siendo una propuesta microcurricular para clase inversa en las diversas asignaturas, sin restringir el nivel de estudio de los estudiantes, sustentado en el uso de recursos digitales sin costo y favoreciendo a toda la comunidad educativa, en la utilización de una gran variedad de herramientas al servicio de todos quienes busquen la adquisición o profundizar un contenido.

Particularmente en el Ecuador el modelo clase inversa se ejecuta en el sistema educativo privado, las instituciones

Tomas Moro y Montebello Academy han incursionado en la implementación de clase inversa, donde según el medio de comunicación, El Universo (2018), revelan resultados favorables en torno a la construcción de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes, de los cuales cabe destacar que en el proceso señalado se ha centrado en el liderazgo y aprendizaje en función del desarrollo de habilidades del siglo XXI, como trabajo en equipo, iniciativa, creatividad entre otras que más allá de centrar a los seres humanos en el desempeño de una situación específica, le dota de cualidades y capacidades para enfrentar con solvencia problemas reales de la vida cotidiana.

Desde los análisis expuestos en párrafos anteriores se asume que la clase inversa es un modelo potencializador de los aprendizajes, puesto que, posibilita el desarrollo de relaciones constructivas dentro y fuera del aula de clase, teniendo en cuenta que a partir de las orientaciones dadas por el docente los estudiantes debaten, discuten, contrastan información teórica, además con sus actividades extra escolares revisan la información en distintos medios virtuales de libre acceso y de esa manera siguen fortaleciendo su aprendizaje significativo, lo cual deja de lado ese encuentro tradicional entre el docente y el estudiante, para a través del intercambio de información incidir en la transformación de la cultura tanto nivel individual y colaborativo.

El presente trabajo se desarrolla mediante una investigación aplicada y básica, a través de la experiencia de un caso de estudio y su fundamentación teórica, donde cuyo soporte es la construcción de conocimientos científicos a través de la recolección de datos, mediante un enfoque cuantitativo utilizando un razonamiento deductivo, partiendo desde el proceso de aprendizaje desarrollado mediante las etapas de una clase inversa.

DESARROLLO

El uso de la clase inversa en la Unidad Educativa Fiscal San Francisco de Quito se encuentra dentro del proyecto piloto autorizado por el Ministerio de Educación mediante el memorando Nro. MINEDUC_SIEBV-2016-000248-M en Quito D.M., a los 13 días de julio de 2016, que estipula la implementación del modelo clase inversa en la Institución Educativa Fiscal San Francisco de Quito, el mismo que permitirá tener lugar a una investigación profunda y alcanzar experiencias involucrando autoridades, docentes, padre de familia y estudiantes, el cual posibilita la obtención de resultados que denotan la factibilidad de aplicación del modelo pedagógico en estudio.

La institución educativa elabora el Plan Curricular Institucional (PCI) que establece los lineamientos generales y las directrices para el desenvolvimiento de la comunidad educativa tomando en consideración el enfoque pedagógico, los contenidos de aprendizajes, la metodología, mecanismos de evaluación según su instructivo vigente y formatos de planificación, todo enfocado en el modelo pedagógico.

La Constitución del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), manifiesta en su capítulo 27: *“La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar”*.

Los componentes antes descritos en favor de los estudiantes desde niveles inferiores tanto como superiores enmarcan atributos necesarios para el modelo.

La investigación se realizó en la Unidad Educativa Fiscal San Francisco de Quito fundada en 1934 como una institución de instrucción primaria para posteriormente convertirse en Unidad Educativa con dos secciones, matutina y vespertina. A partir del año lectivo 2016-2017 se inicia con el proyecto piloto impulsado por el Ministerio de Educación denominado Clase inversa con sus fases de aprendizaje previo, individual, colaborativo y de clase, para promover la creación de proyectos de desempeño. Desde su implementación el proyecto ha generado datos los cuales serán el objeto de nuestro estudio y podrían servir como referencia para su aplicación en otras instituciones educativas a escala nacional.

La investigación se ajustó estrictamente a los principios de ética de la investigación asumidos a nivel local, nacional e internacional garantizando así la calidad en el manejo de los resultados, la reciprocidad con estudiantes participantes en la investigación, así como el total respeto a la integridad de estos.

Modelo clase inversa caso Unidad Educativa Fiscal San Francisco de Quito

El Ministerio de Educación conjuntamente con la Subsecretaría para la Innovación Educativa y el Buen Vivir, la Dirección Nacional de Tecnologías para la educación y la Fundación It's About Kids en base a las experiencias adquiridas en la institución objeto de estudio desarrollaron cuatro guías del modelo clase inversa. A más de

este material los docentes han recibido capacitaciones en la fase inicial del proyecto, el resto ha sido aprendizaje y desarrollo de experiencias sobre la marcha.

Planificación de clase

Antes del desarrollo de una clase es indispensable que los docentes realicen planificaciones anuales, de unidad didáctica y planificación semanal, enfocándose cada una de estas en objetivos y grandes ideas, las que se desagregan desde el criterio de evaluación, priorizando la parte conceptual en el estudiante sobre un contenido específico, siendo factible llegar a elaborar preguntas esenciales, pudiendo ser estas cerradas o abiertas para reflexionar sobre el tema en proceso y como respuesta alcanzarán comprensiones perdurables, las que le permitirán ejecutar un proyecto de desempeño, logrando así cumplir con los ámbitos metacognitivos. De esta manera el estudiantado a partir del desarrollo de la clase inversa identifica los aprendizajes, los valora, relaciona con la realidad en función de sus experiencias, aplica de acuerdo

con las necesidades, analiza otros contextos, evalúa los resultados y crea un producto que evidencie su aprendizaje según la taxonomía de Bloom.

Para la ejecución de una clase inversa se asumen las siguientes fases:

Fase 1. Aprendizaje previo

Consiste en la homogeneización de ciertos conocimientos básicos necesarios para abordar temas nuevos, en los que el estudiante demuestra autonomía responsable y el uso de recursos investigativos, empleando usualmente repositorios virtuales, textos digitales, audiovisuales y otros recursos TIC. Con la utilización de estas herramientas fomentan una cultura investigativa los estudiantes y aprenden a su propio ritmo. El cumplimiento del trabajo previo extra aula, garantiza el buen desenvolvimiento del estudiante en el salón de clase, fortalece la estructura cognitiva relacionando los nuevos conceptos con los ya establecidos, generando ideas propias en beneficio a la concreción de saberes (Figura 1).

HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS 2.0 PARA EL TRABAJO PREVIO									
HERRAMIENTA	UTILIDAD					ACCESO		LOGO DE LA HERRAMIENTA	FUENTE DE LA IMAGEN
	PRESENT. O. GRÁF.	MULTIMEDIA	EVALUACIÓN	REPOSIT.	CARACTERÍSTICAS	LIBRE	GRATUITO PAGO		
YouTube				X	Sitio web dedicado a compartir videos, películas y programas		X		https://www.youtube.com/?hl=es-419
					Basta con tener una cuenta para subir videos sin ningún límite				
Vimeo				X	Red social basada en videos en alta definición		X		https://www.free-pik.es/iconos-gratis/vimeo_328376.htm
					Limite de videos (2 por semana) / Es usado por artistas por su calidad				
Podcast				X	Consiste en la distribución de archivos multimedia		X		http://www.federico-toledo.com/podcasting/podcast-image/
					Por lo general los audio o vídeo suelen ser de larga duración				
Screencast		X			Es una grabación digital de la salida por pantalla de la computadora		X		https://www.apple.com/quicktime-x-para-crear-screencast
					Tiene características de edición más sofisticadas permitiendo cambios				
Wiki				X	Es una comunidad virtual, modifica, corrige o elimina contenidos		X		http://www.la-razon.com/complementos/escapofrepublica-Wikipedia_0_2936700348.html
					Hay wikis instalables para uso en un computador o llavero USB				
Dailymotion				X	Es un sitio web que los usuarios pueden subir, ver y compartir videos		X		http://www.genbet.com/actualidad/dailymotion-hackeada-85-millones-de-cuentas-expuestas
					Contiene variedad de clips de películas, programas y vídeos				

Figura 1. Herramientas tecnológicas para el aprendizaje previo.

Fase 2. Aprendizaje individual

El docente a partir de esta fase es el encargado de guiar al estudiante por medio de desafíos académicos con actividades cognitivas, con el fin de crear una comprensión y análisis para llegar a consolidar comprensiones perdurables, siendo sujetas a una continua supervisión y validación.

En esta fase el estudiante debe sustentar la elaboración del trabajo previo, ya que de este depende el vincularse al desarrollo de toda la clase, mediante la solución de interrogantes (preguntas esenciales) planteadas por el docente, contestadas o resueltas en relación al aprendizaje previo. Las herramientas tecnológicas tienen la finalidad de activar una serie de habilidades cognitivas en sus diversos campos, logrando que el estudiante se desenvuelva de manera efectiva, alcanzando una mejor comprensión de contenidos en beneficio de su formación (Figura 2).

HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS 2.0 PARA EL APRENDIZAJE INDIVIDUAL									
HERRAMIENTA	UTILIDAD				CARACTERÍSTICAS	ACCESO		LOGO DE LA HERRAMIENTA	FUENTE DE LA IMAGEN
	PRESENTACIÓN GRÁFICA	MULTIMEDIA	EVALUACIÓN	REPOSIT		LIBRE	GRATUITO		
WordPress				X	Es un sistema de gestión de contenidos enfocada en la creación web	X			http://hozzuaro.net/flat-tablar-de-laborador-de-datar-de-wordpress/
					Posee popularidad en la creación de blogs y tiene facilidad de uso				
Blog				X	Es un sitio web plasmado como un diario personal	X			http://fastmoma.com/blogor-fant/
					Se enfocan en los ocmentarios de los usuarios del sitio				
flipsnack	X				Generador de folioscopios digitales para revistas impactantes	X			http://blog.flipsnack.com/flipsnack-zneck-peack/
					Convierte documentos PDF en libro o revista				
playbook				X	Es un diccionario permitiendo conocer significado de palabras	X			http://www.pinterest.com/pin/450148925253405163/?lp-tr
					Se encuentra en ingles y español adiciona audio				

Figura 2. Herramientas tecnológicas para el aprendizaje individual.

Fase 3. Aprendizaje colaborativo

El modelo de clase inversa enfoca un ambiente sustancial de aprendizaje particular y colaborativo, donde el docente es el encargado de fusionar estos atributos, ya que para alcanzar las comprensiones perdurables, su desarrollo facilita que el estudiante construya su propio conocimiento en constante interacción con el medio que lo rodea. Es importante la interacción de concepciones que ha conseguido cada estudiante, las mismas que pueden ser compartidas a sus compañeros de salón, logrando reafirmar sus propias habilidades y descubrir otras. Para afianzar el vínculo dentro o fuera del salón de clase es necesario el uso de herramientas tecnológicas, las mismas que pueden facilitar los aportes de cada miembro del equipo de trabajo, sin importar el lugar o en tiempo sincrónico o asincrónico, conllevando a un beneficio de bien común (Figura 3).

HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS 2.0 PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO									
HERRAMIENTA	UTILIDAD				CARACTERÍSTICAS	ACCESO		LOGO DE LA HERRAMIENTA	FUENTE DE LA IMAGEN
	PRESENT O. GRÁF	MULTI-MEDIA	EVALUA	REPOSIT		LIBRE	GRATUITO		
Mindomo		X			Es un software de creación de mapas mentales		X		http://www.google.com/earth/animato.html
					Los usuarios crear de manera colaborativa, ver y compartir				
Google for Education	X	X	X	X	Tienes funcionalidad similar a las suites de oficina tradicionales		X		http://www.google.com/edu
					Contiene: Gmail, Hangouts, Google Calendar, Drive, Docs, Sheets, etc				
Google Hangouts				X	Hangouts permite conversaciones entre dos o más usuarios		X		http://www.google.com/hangouts
					Es un sistema de chat de video, funciones de mensajería texto y voz				
Oovoo		X	X		Es factible llamadas en grupo de hasta 12 participantes y grabarlas		X		http://www.oovoo.com
					Compartir la pantalla y enviar videomensajes a los contactos		X		
Stormboard		X	X		Es una plataforma de colaboración para 5 participantes		X		http://www.stormboard.com
					Todos los integrantes podrá realizar sus aportes		X		

Figura 3. Herramientas tecnológicas para el aprendizaje colaborativo.

HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS 2.0 PARA EL APRENDIZAJE DE CLASE									
HERRAMIENTA	UTILIDAD				CARACTERÍSTICAS	ACCESO		LOGO DE LA HERRAMIENTA	FUENTE DE LA IMAGEN
	PRESENT O. GRÁF	MULTI-MEDIA	EVALUA	REPOSIT		LIBRE	GRATUITO		
Powtoon	X	X	X		Plataforma online permite crear animaciones en imagen y video		X		http://www.powtoon.com
					Los cibernautas pueden crear videos caricaturizados		X		
Prezi	X	X	X	X	Programa de presentaciones online e interfaz gráfica es con zoom		X		http://www.prezi.com
					Explorar y comparte ideas sobre un determinado tema de busqueda				
Gocongr	X	X	X	X	Es una herramienta online favorece la construcción del aprendizaje		X		http://www.gocongr.com
					Permite crear: Mapas Mentales, Fichas de Estudio, Apuntes Online y Tests				
creately	X	X	X	X	Plataforma online, crea diagramas para compartirlos publicamente		X		http://www.creately.com
					Permite incluir variedad de herramientas como videos, audios o portapapel				
Sutori	X			X	Permite contar historias multimedia		X		http://www.sutori.com
					Trabaja en base a una línea del tiempo				

Figura 4. Herramientas tecnológicas para el aprendizaje de clase.

Fase 4. Aprendizaje de clase

En base a las fases de aprendizaje previo, individual y colaborativo, es tiempo que el docente enriquezca el conocimiento de sus estudiantes, aclarando dudas surgidas a partir de las fases anteriores, donde el docente puede trabajar con recursos virtuales que conduzcan al estudiante a construir comprensiones perdurables mediante estrategias cognitivas.

Se sugiere las siguientes herramientas para garantizar la obtención de saberes en el estudiante (Figura 4).

Una vez finalizado las fases se debe realizar el seguimiento del aprendizaje, la evaluación y el proyecto de desempeño, para lograr su verificación de las comprensiones perdurables.

Seguimiento del aprendizaje

Es una actividad opcional a criterio del docente, la cual se basa en el envío de trabajos adicionales extra clase a los estudiantes, para afianzar los contenidos que considere ser reforzados.

Evaluación

El modelo de clase inversa valora los aprendizajes adquiridos y desarrollados en función del Instructivo para la Aplicación de la Evaluación Estudiantil emitido por el Ministerio de Educación del Ecuador, siguiendo los lineamientos que potencialicen al estudiante de manera individual y colectiva, por medio de la aplicación de evaluaciones diagnósticas,

formativas y sumativas, con el objeto de garantizar el éxito del proceso de aprendizaje. Al inicio del año académico los docentes se reúnen por áreas para diseñar las correspondientes rúbricas de evaluación según el año escolar, en cada fase del modelo de clase inversa, mismas que tienen el fin de evaluar aspectos cualitativos y cuantitativos, que sirven de soporte para la toma de decisiones propias de cada asignatura, las mismas que pueden incluir para una mejor comprensión de contenidos el uso de herramientas virtuales y así reforzar los saberes que los estudiantes no han alcanzado, en tal virtud se asegura la adquisición de comprensiones perdurables.

Para que la evaluación tenga rigor se recomienda las siguientes herramientas virtuales que apoyan al docente en su aplicación (Figura 5).

HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS 2.0 PARA LA EVALUACIÓN									
HERRAMIENTA	UTILIDAD				CARACTERÍSTICAS	ACCESO		LOGO DE LA HERRAMIENTA	FUENTE DE LA IMAGEN
	PRESENT. O. GRAF.	MULTIMEDIA	EVALUACIÓN	REPOSIT.		LIBRE	GRATUITO		
Hahoot		X	X		Permite la creación de cuestionarios e incluir material multimedia				http://kahoot.com/contact-us/#contact-kahoot
					Facilita concursos en el aula para que participen todos los estudiantes		X		
Edpuzzle		X	X		Evaluación por medio de videos con el apoyo de YouTube		X		http://edpuzzle.com/
					Se introduce preguntas dentro del video para ser contestadas				
Pollevy where		X	X		Es un software en línea en tiempo real para la elaboración cuestionarios		X		http://www.pollwhere.com/en
					Elabora encuestas en línea sin depender de un número de usuarios delimitado				
Hot potatoes		X	X		Permite crear respuestas cortas, selecciones múltiples, rellenar huecos		X		http://hotpotatoes.com/condiciones-usuarios/condiciones-usuarios-aplicaciones-usu-2/
					crucigramas-y-emparejamientos				
Voki	X	X	X		Es una herramienta en línea para crear un avatar educativo		X		http://www.voki.com/en/voki-features-educational-avatars
					El avatar hablará de acuerdo con tus indicaciones del usuario		X		

Figura 5. Herramientas tecnológicas para la evaluación.

Proyecto de desempeño

La clase inversa se complementa con un proyecto de desempeño, mismo que tiene el objeto de estimular al estudiante en la creación de un producto inmiscuido en el campo investigativo e innovación, los estudiantes con la guía del docente identifican un problema escolar, familiar, o de su entorno más cercano, a partir del cual utilizan las comprensiones perdurables adquiridas en cada una de las fases de la clase inversa, realizan una propuesta en un modelo de proyecto, aplican los conocimientos y de manera didáctica aprenden a resolver problemas de la vida cotidiana, lo cual en futuro es base para dar solución de problemas sociales.

Con el objetivo de autentificar el uso de las TIC en el modelo clase inversa y su desarrollo como tal, se llevó a cabo una encuesta anónima a docentes y estudiantes de la Unidad Educativa Fiscal San Francisco de Quito, con una muestra intencional de 372 personas distribuidas en el 90,9% para estudiantes de bachillerato como principales protagonistas del modelo y el 9,1% correspondiente a docentes como guías y mediadores del proceso.

La aplicación de la encuesta cuyo instrumento de recolección de datos se sometió al estudio de validez por

parte de expertos escogidos en función de: nivel de experiencia, formación académica y número de investigaciones relacionadas.

Se tomaron en cuenta las siguientes variables para determinar la eficiencia de herramientas tecnológicas en clase inversa como la importancia de las TIC en la formación académica, uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje previo y su cumplimiento, utilización de herramientas tecnológicas durante el desarrollo de la clase, incremento del rendimiento académico con la ejecución del modelo, aplicación efectiva de todas las fases de clase inversa, motivación a la creatividad, comprensiones perdurables, desarrollo del pensamiento crítico, fortalecimiento del trabajo colaborativo, ejecución de proyectos, infraestructura necesaria y el modelo tradicional versus clase inversa.

En referencia a la primera variable es completamente notoria la importancia que sobresale el uso de las TIC en Educación con un 94,4% de aceptación de los estudiantes y un 94,1% en docentes.

Con respecto al uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje previo también existe un alto porcentaje de aceptación, el 90% de estudiantes utilizan, para el caso

de los docentes el 91,2% casi siempre envían trabajos previos sustentados en TIC y además según los resultados la totalidad de estudiantes cumple con los trabajos previos, en vista de que es un requisito fundamental para la consecución de las demás fases. Cabe destacar que apenas el 0,6% de estudiantes nunca utiliza herramientas tecnológicas en trabajos previos mientras que la totalidad de docentes encuestados las utilizan, esto pone en evidencia que la brecha digital en la institución se ha reducido considerablemente con la aplicación de clase inversa.

La utilización de herramientas tecnológicas durante el desarrollo de la clase varía de acuerdo a la percepción, los estudiantes manifiestan en un 26% que los docentes utilizan algún tipo de herramienta dentro del aula de clase y los docentes aseveran en un 44,1% que proponen su uso, este resultado compromete a la institución fomentar el uso adecuado de herramientas tecnológicas en el aula.

Para el análisis del rendimiento académico en los estudiantes se ha manejado los criterios actuales con una retrospectiva de las calificaciones, donde el 57,1% de estudiantes de bachillerato asegura que su rendimiento académico ha mejorado en comparación con años anteriores; mientras que los docentes validan la información en un 44.1%. El criterio de los estudiantes se corrobora al realizar una comparación cronológica de calificaciones oficiales desde que inició el proyecto con los datos de la tercera promoción de bachilleres que a la fecha se encuentran en proceso de incorporación (Figura 6).

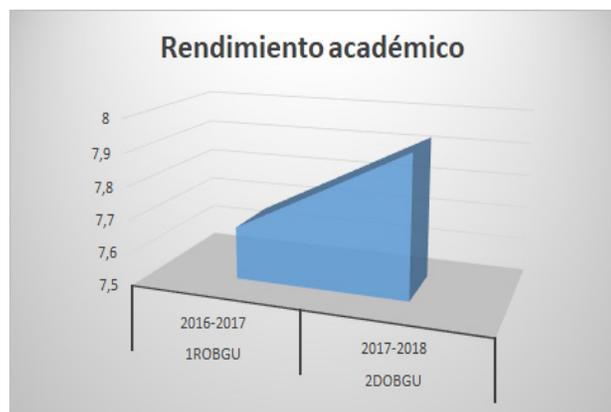


Figura 6. Comparación de calificaciones.

Fuente: Base de datos Unidad Educativa Fiscal San Francisco de Quito (Ecuador. Ministerio de Educación, 2018).

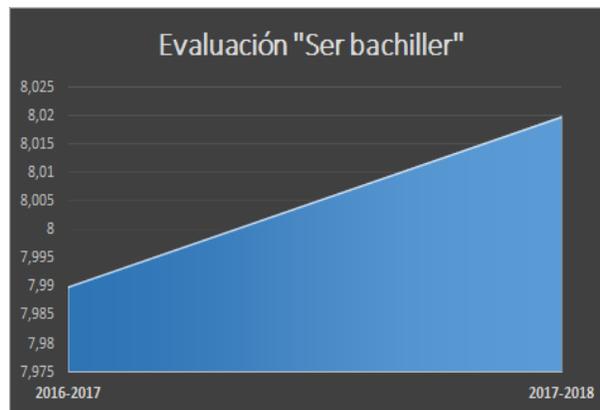


Figura 7. Comparación Ser Bachiller.

Fuente: Ecuador. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018).

Otro indicador que se aprecia son los resultados de la prueba "Ser Bachiller" (Figura 7) en el año lectivo 2016-2017 se obtuvo una calificación de 7,99 y en año lectivo 2017-2018 incrementó a 8,02 mostrando un incremento del 0,30%.

Es necesario determinar si la aplicación de todas las fases de clase inversa garantiza la completa funcionalidad de su modelo, el 84,6% de los estudiantes asegura que los docentes utilizan todas las fases mientras que el 88,2% de docentes aducen emplearlas en su clase. Tomando como premisa los resultados anteriormente citados en cuanto al rendimiento académico, se ratifica que efectivamente se debe cumplir con todas las fases que se establece en el modelo para que los resultados sean favorables.

Uno de los factores que el constructivismo pretende impulsar es la creatividad del estudiante, misma que también se menciona dentro de las habilidades del siglo XXI como herramienta del pensamiento. El 58.5% de estudiantes afirman que clase inversa motiva su creatividad y el 61.8% de docentes también lo admiten. Apenas un 4,2% no concuerda con este punto.

El nivel de comprensión perdurable también se evidencia en clase inversa, el 71,9% de estudiantes comprende de manera exitosa los contenidos expuestos en las diferentes asignaturas, mientras que el criterio del docente demuestra que el 64,7%.

Otro factor que el modelo clase inversa busca es desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, lo que deja a un lado la parte memorística para fomentar el razonamiento inductivo y deductivo. El 71,3% de los estudiantes considera que clase inversa desarrolla su pensamiento crítico y el 64,7% de docentes lo asegura.

Las actividades colaborativas que se fomentan en el modelo clase inversa son de gran importancia, ya que es efectiva y genera en el estudiante habilidades como liderazgo, resolución de conflictos, distribución de tareas entre otros. Los estudiantes en un 74,6% aseguran que el modelo clase inversa fortalece el trabajo colaborativo y el 67.6% de docentes corroboran este argumento.

Clase inversa también impulsa proyectos, estos se desarrollan con la tutela del docente y se consideran importantes para demostrar los conocimientos adquiridos, los estudiantes admiten en un 70.4% que se fomenta la ejecución de proyectos y por otro lado los docentes lo afirman en un 73.6%.

Para el sostenimiento eficiente de clase inversa se debe contar con una infraestructura adecuada, en el caso de la institución esta se satisface al 88,7% según los estudiantes, y de acuerdo a los docentes en un 88.3%, cabe destacar la gestión de la comunidad educativa en mejoras constantes.

Finalmente, la experiencia de 3 años de aplicación del modelo, ha generado diversos criterios sobre la continuidad de su aplicación tanto en docentes como en estudiantes, es así que una de las preguntas de la encuesta se enfocó en medir el grado de aceptación del nuevo modelo o simplemente la regresión al modelo tradicional, que la institución ha trabajado durante 82 años. Los resultados determinan que un 77.8% de estudiantes está de acuerdo con la permanencia del modelo clase inversa y por parte de los docentes el 79.5% manifiesta su predisposición al modelo.

CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos las TIC cumplen un papel exitoso en el proceso de aprendizaje, conllevando que las herramientas tecnológicas supriman la monotonía dentro del aula de clase, a través de los cambios tecnológicos y por consiguiente pedagógicos. Los estudiantes son considerados nativos digitales, por lo cual es más factible el uso de estas herramientas para alcanzar sus conocimientos. El docente desempeña un papel importante dentro y fuera del salón de clase, además debe integrar a todos quienes son parte de la comunidad educativa para lograr en su totalidad los objetivos del modelo clase inversa.

Los resultados alcanzados con el modelo clase inversa y sus fases tiene una efectividad en el rendimiento académico de los estudiantes, mejorando notablemente las comprensiones perdurables mediante el desarrollo del pensamiento crítico, responsabilidad en la ejecución de trabajos previos, impulsando la creatividad e innovación

y sobre todo destaca el trabajo colaborativo en los estudiantes de la Unidad Educativa Fiscal San Francisco de Quito.

El caso de estudio compara resultados de aplicación en un periodo de 3 años lectivos, siendo un rango relativamente corto para demostrar un cambio sustancial, sin embargo, la tendencia de la aceptación por parte de las autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia es optimista e indica un crecimiento del rendimiento académico de los estudiantes.

El diseño del modelo de clase inversa es aplicable para instituciones públicas o privadas, ya que depende de factores accesibles como la predisposición de la comunidad educativa, de la dotación necesaria de infraestructura y las condiciones logísticas que garanticen su adecuado funcionamiento.

El Ministerio de Educación del Ecuador, en consecuencia, de los resultados positivos logrados en el presente caso de estudio, debería promover el modelo de clase inversa para todas las instituciones de educación del país, para con ello alcanzar altos estándares educativos, donde se pueda evidenciar las falencias y aciertos del sistema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basso-Aránguiz, M., Bravo-Molina, M., Castro-Riquelme, A., & Moraga-Contreras, C. (2018). Propuesta de modelo tecnológico para Flipped Classroom (T-FlC) en educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194156028002/html/index.html>
- Berenguer-Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. Alicante: Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every*. Washington: International Society for Technology in Education.
- Bloom, B. S. (1977). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro oficial Nro, 449. Quito: Tribunal Constitucional del Ecuador.
- Ecuador. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). Sitio oficial. Recuperado de <https://www.evaluacion.gob.ec>
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2018). Base de datos Unidad Educativa Fiscal San Francisco de Quito. Quito: UEFSFQ.

- Gálvez, A., & García, A. (2015). Uso del vídeo docente para la clase invertida: evaluación, ventajas e inconvenientes. En, B. Peña. Vectores de la pedagogía docente actual, (pp.423-441). Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Olaizola, A. (2014). La clase invertida: Usar las TIC para “dar la vuelta” a la clase. X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Walvoord, B., & Johnson Anderson, V. (1998). Effective grading: A tool for learning and assessment. San Francisco: Jossey-Bas.

34

SEMIOTICS OF NOOHE JADIDAND MOJEZEH BY SHAFIEI KADKANI

LA SEMIÓTICA DE NOOHE JADID Y MOJEZEH POR SHAFIEI KADKANI

Zahra Azimi¹

E-mail: ranjbar87@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5577-5749>

Ebrahim Ranjbar²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9236-7026>

Khodabakhsh Asadollahi¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6656-578X>

Ramin Moharami¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5839-3888>

¹University of Mohaghegh Ardabili. Ardabil. Iran.

²Tabriz University. Tabriz. Iran.

Suggested citation (APA, sixth edition)

Azimi, Z., Ranjbar, E., Asadollahi, K., & Moharami, R. (2019). Semiotics of Noohe Jadidand Mojezeh by Shafiei Kadkani. *Revista Conrado*, 15(70), 258-266. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

ABSTRACT

The theory of Ferdinand de Saussure at the beginning of the 20th century, on the correlation between linguistic units in a system and the dependence of the meaning of each unit on other parts of the system, created a great transformation in linguistics. In the stratificational semiotics approach, there are two semantic circles: 1- sense circle and 2- reference circle. The first circle is divided into two circles: 1- 1 Conceptual signification circle 1- 2 Communicational signification circle. Knowing these stratificational linguistic permits a better understanding of the text. Studying the linguistic and literary signs in the poems "Noohe Jadid" and "Mojezeh", by "Shafie Kadkani", shows his poems are associated with a wide range of secondary meanings and diverse significations of signifiers and cultural and historical codes. His poetry is deeply connected with Iranian history and culture, especially the history and culture of the ancient Khorasan and the mysticism of the Khorasan School; reading or translation of such a poem is very arduous without elaboration of the mentioned links for an addressee who is unfamiliar with historical, conceptual and cultural backgrounds.

Keywords:

Semiology, stratified semiotics, sign, code, Shafiei Kadkani.

RESUMEN

La teoría de Ferdinand de Saussure al principio del siglo XX, en la correlación entre las unidades lingüísticas en un sistema y la dependencia del significado de cada unidad en otras partes del sistema, creó una gran transformación en la lingüística. En la semiótica estratificacional existen dos círculos semánticos: 1 - el círculo del sentido y 2 - el círculo de la referencia. El primer círculo es dividido en dos círculos: 1 - 1 significación conceptual del círculo, 1 - 2 significación comunicacional del círculo. Sabiendo esto, se realiza un mayor entendiendo lingüísticos del texto. Estudiando las señales lingüísticas y literarias en los poemas "Noohe Jadid" y "Mojezeh", de "Shafie Kadkani", se demuestra que sus poemas son asociados con una gama amplia de significados secundarios y significaciones diversas de significantes y los códigos culturales e históricos. Su poesía se conecta profundamente con la historia Iraní y cultiva, sobre todo la historia y cultura del Khorasan antiguo y el misticismo de la Escuela Khorasan; la lectura o traducción de semejante poema es muy ardua sin la elaboración de los eslabones mencionados para un destinatario que es poco familiar con los fondos históricos, conceptuales y culturales.

Palabras clave:

Semiología, la semiótica estratificada, la señal, el código, Shafiei Kadkani.

INTRODUCTION

Semiology is one of the first steps of literary text analysis. Linguistic signs are in close connection with their referents and serve as signifiers for the poetry creation signified, and make linguistics distinct from connotation. For this reason, today, *“semiology as a method to study the phenomena, can create a system for itself in the investigation of any phenomenon, by which it transfers the concepts that their meaning has changed in that phenomenon to the context of denotation, and achieve explicit meanings”* (Kupal, 2007, p.47). Literary work is actually a phenomenon. In literary works semiology is involved with linguistic signifiers and signified. According to Saussure, signifier and signified are mental images that belong to the language system; “Saussure calls the link between them as linguistic sign”. Signifier and signified are mental, hence the link is mental as well. Obviously each signifier signifies something other than itself which is called its signified, and therefore, language can be considered as a semiotic system. Language signs have an optional essence; this means that each signifier could be connected with another signified. One of the goals of the literary work is the capability of one signifier to signify the maximum signified. The more the poet is familiar with subtleties of linguistic significations and the wider the scientific, literary and cultural knowledge of the poet, the greater the possibility to observe the circle of signifier's signification in his poetry, and higher is the activity of any signifier in the requirement of his companion to expand signification. At this point the amount of poet's ability in creating a lasting work, and the extent of effect of poetry is determined; in this field Shafiei Kadkani should be considered as a prominent poet. In the poetry of Shafiei Kadkani the signifier has signified in at least three level or scopes. The first scope is encyclopedic signification of sign, i.e. each word is a sign and directly signifies its lexical meaning. The second scope is the signifier's signification, or second meanings of expression in literary domain, that the mind of the addressee is guided to that way by the famous and familiar tools of the literary industry, and signification of the sign is supposedly figurative and indirect. The third scope is hypertextual signification, and only those understand the implicit and implied intentions of the poet who are acquainted with historical, cultural codes and literary traditions of the poet's birthplace, and in this field literary figures of intimation and allusion are the most frequent.

DEVELOPMENT

The first poem we have chosen for semiotic analysis is “Noohe Jadid” by Shafiei Kadkani composed in 1974 selected from his collection of *“Khati Ze Deltangi”*. The title

of this poem is “Noohe Jadid” (New Noah). This title, for the addressee familiar with the religious codes of the poet, opens a door to the previous religious texts, and creates an intertextuality in which “Noah” is one of the main personalities of the Abrahamic religions and his story is mentioned in the Torah, the Gospel as well as the Qur'an. Change in the reference information circle of the addressee who shares the cultural, religious, and historical codes with the poet is one of the ways that Shafiei Kadkani uses for defamiliarization and implantation of the desired meaning. The poet deliberately confuses the presupposition of addressee about the mythical, religious, and other symbols, and forces the mind of the addressee to struggle and compare in order to get the meaning. In this poem as the title indicates, the poet creates a new Noah who is in opposition to the religious teachings of the addressee. The New Noah is a savior of mice and snakes, and his ship is not a safe haven. *“Religious mythology can be interpreted as a kind of psychological treatment for human suffering and concerns such as hunger, war, disease, aging and death; for instance, the myth of worldly hero always refers to a strong man or divine being who defeats evil which in the form of dragons, vipers, giants, devils and so on, and liberates its people from ruin and death. Explanation or repletion of holy and religious texts and poems... makes the person feel the same with the hero”* (Jung, 1973, p. 118). In the poetry of Shafiei Kadkani this resemblance with hero is replaced with reflection and comparison. The poet brings mythology from the depths of history to the world of today in order to induce his ideas, and, by making changes in the actions of myths imposes the addressee, who knows that the era of miracles is over, to reflect and think.

The new Noah standing by the door of ship,

His ship full of mice and snakes,

But in it there is no room for pigeon,

And there is no room for canary.

The poem begins with a report on the position of “New Noah” who is “standing by the door of the ship”. Beyond this report there is a pre-text of “Noah's religious myth”, and a hypertext of “the poet's criticism and dissatisfaction of the performance of the present saviors”. *“Myths produce signs and codes, and signs and codes, in turn, serve as preservers of myths. The public knows as myth the beliefs which are not true, but semiotician do not necessarily use this term in this meaning. Myth can be considered an expanded metaphor. Myths, like metaphors, help us to give meaning to our experiences within a culture”*. (Likoff & Johnson, 2015, pp. 185-186). The sign of “Noohe Jadid” is made of a proper noun and an adjective. “Noah” in the circle of conceptual significations, and in the history

and religious culture of Muslims, is the name of one of the Ulul Azm Prophets, of the generation of Adam. Noah has a historical, mythical, and religious pre-text for readers, and is not solely a name. This term, like other words before its presence in the context of poetry, has had a stable character and special and conventional function, but with the change of character and transformation of its meaning in poetry, it is revived and found many novel meanings and readings. Noah's myth, used by the poet to express his intended ideas, is a sign that leads the addressee of the text to the meanings, and like metaphor and metonymy expands the discourse and contributes to the reader's new attitude. Regarding the context of the text, and other combinations and expressions (the circle of communicative significations), "Noohe Jadid" is the one who though like Noah the Prophet has a ship, but filled it with insidious and harmful animals. The significance of this key sign of the poem belongs to its signified in reference signification circle. In our religious codes, *"Noah was the first prophet that in his time suffering descended, and after centuries of call, as his sinful people despised him and did not believe in him, Noah was commanded to build the ship"* (Yahaghi, 2010, p. 828). *"when the ship was built, the signs and verses of God's punishment became apparent, a flooding rain started ... Noah and his companions boarded on one class of the ship and assigned two other classes to animals and birds, the Noah's ship went on the water, and those who refused to accept Noah's invitation and stayed out of the ship were completely sunk"* (Dehkhoda, 1931). Without familiarity with this story, the interpretation of this poem is impossible for the addressee, since the meaningfulness of the work is possible due to previous texts. In other words, the addressees of this poem are those familiar with the story of Noah. In this text, the reference signification circle is formed of the religious and mythical mentality of the addressee. The poet has created New Noah in opposition to Noah the Prophet to describe the current status of the society and modern saviors of mankind. To achieve this mythical purpose, he proposes Noah with a new subject in its original form. Clearly, instead of Noah, any other mythology focusing on human salvation could have been replaced; for example, religious myths like Moses, Jesus ... national and patriotic like Jamshid, and even the mythology of other nations, such as Gilgamesh or Greek Prometheus. The only thing to remember is to avoid the intended action of the addressee which is saving humanity and building a better world, and also the tools used in the main narrative to help the hero lose their function.

The "new" adjective is in opposition to the presuppositions of the addressee because it implies that, with all possible similarities, this Noah is not the one in our mind and is the

Prophet of another world, the possible world the poet has created in this poem.

In the next three hemistiches the poet describes the features of the new Noah's ship. The "ship" of Noah, in the circle of conceptual signification, *"was the ship that Noah sat down in the famous storm of his time, and this ship later landed in a place"* (Dehkhoda, 1931). Although in our cultural and mythological codes (reference signification circle), *"the ship (Noah's ship) is often a manifestation of salvation and a deliverance"* (Yahaghi, 2007, p. 829), in this context (the circle of communicative signification) and according to other combinations and symbolic terms of poetry, this sign not only does not represent salvation, but instead of pigeon and canary, the savior is a "mouse and snake". The poet produces an artistic creation by breaking down the addressee's presupposition (defamiliarization).

"Mouse" is a *"small mammal from rodents' family"* (Dehkhoda, 1931). The New Noah's ship, like the Prophet Noah's Ship, is full of mice. It is stated in narratives that *"the men of the ship complained of mice to Noah, that it eats their food supply and provender which is stored for a period of one year." Noah prayed and Gabriel came to him and said: Noah, bring the lion, and the lion sneezed and a cat fall out of his nose among the mice"* (Shamisa, 2007, p. 665). But the residents of the new Noah's ship, unlike the Noah Prophet, does not do anything to kill the mice, because there is no place for the dignity and beauty, with the existence of mouse and the snake.

The rat in this text which is mentioned along with the "snake" is *"a pestilent animal and a symbol of death, corruption, and corruption"* (Cooper, 2013, p. 377). *"In the Greek-Roman literature, the mouse was believed to be voluptuous and greedy... Rats seem to be of little importance, but with their quick movements and insatiable appetite, they evoke evil or destructive forces. In the West, rat is generally an invasive animal and often brings to mind annihilation and death"* (Ravana & Shefard, 2014, p. 191). By using this sign, the poet induces all these negative concepts. Being in opposition with pigeon and canary, the mouse has a doubled negative meaning, and it also brings to mind the themes of war and ugliness.

The *"snake" in the circle of conceptual signification is "a long reptile, which has no hand or foot"* (Dehkhoda, 1931). Although snake is a very complex and multiple symbol, and it can be positive or negative, but in this context (the circle of communicative signification), this sign is in opposition to "pigeon" and "canary", and a negative symbol. *"The snake is known to be a symbol of distress, depression, revenge, malignancy, messaging, indolence, cunning, death, temptation"* (Yahaghi, 2007, p. 737). Jung (1973),

says: *“Snake is one of the vertebrate animals, whose mental incarnation is low, dark and tenebrous”* (Chevalier & Gheerbrant, 2008, p.58). Likewise, *“because snake moves without any foot or wing, is manifestation of the penetrating spirit in all things, and because it flows into the abyss, embodies the inner nature of mankind and awareness and the hidden manifestation of malicious forces, such as witches, or fortunetellers and demonstration of the evil and bad side of nature”*. (Cooper, 2013, p. 348)

In our cultural codes (referencesignification circle) *“an aspect of the Ahriman or Angar Mainyu is a dark and liar snake; the Iranian snake is Azidhak (strangler) and an enemy of the sun”*. (Cooper, 2013, p. 350)

This animal is in various forms in myths of different nations and folks *“in the story of the advent of fire, Ahriman created the snake, which has the same root of death, and Ahura Mazda against it and to confront it, created the fire and thus it became sacred. Also, two snakes grew on his shoulder of Zahhak and blackened his time by eating the young man’s brain, and the old traditions called him a triple-head dragon. In the narratives of the Islamic era, sometimes influenced by the origins of Jewish culture, snake was a beautiful animal with four legs like a camel, and was considered to be a treasurer of paradise, but because it worked together with Iblis in temptation of Adam and entered him into heaven, God dismissed him from heaven as a punishment ... In the Torah, the sinful role of the snake is more evident than the Islamic narratives, because here the snake is itself a tempter. In Persian poetry sometimes snake and peacock have are referred to as “Demon’s assistants” because of their uncelebrated role in Adam’s story”*. (Yahaghi, 2007, pp. 737-738)

The poet initially accompanies the mental background of addressee of what they know of religious myths, but suddenly the word “But” breaks down the mental link and bond between the addressee and the poem. With this kind of but suddenly the word “Lick” breaks down the link and the bond between the addressee and the poet. By creating such a disconformity, the sense of aesthetics is raised in the reader and therefore encouraged to continue reading.

The *“pigeon” in the conceptual signification circle “is a bird with long wings and small, thin legs and weak beak”* (Dehkhoda, 1931); it is also one of the units of the sign system of the birds because besides being a pigeon it signifies peace, lettering, hope, and so forth. In this text (the circle of communicative signification), the “Noah’s New” on his ship, unlike Noah the prophet, has no “pigeon”. “The earliest narratives about pigeon go back to the time of Noah. When Noah’s ark came to Mount Judi ...

Noah sent the raven to see how much water remained on the ground. The raven scavenged and did not return and Noah sent the pigeon. The pigeon came and sat down on the ground and set foot in the water ... The pigeon came to Noah and said, “Water has remained a bit on earth.” *“Noah prayed for the pigeon ... Maybe under the influence of the duty given to pigeon in the Noah’s story, the existence of the pigeon as a courier and letterer is mentioned in many cultures, including the Iranian culture. The ancient myths show that the pigeons were also called “courtyard couriers”*. (Yahaghi, 2007, p. 661)

This sign is *“the symbol of purity, simplicity and even when the branch of olive is brought to Noah’s Ark, was the symbol of regained peace, harmony, hope and happiness ... Pigeon is a highly social bird, that positive values of its symbolism has always been emphasized”*. (Chevalier & Gheerbrant, 2006, p. 527)

“Canary” in the circle of conceptual signification is *“a beautiful bird and a singer from the family of lightweight birds belonging to the group of sparrows”* (Dehkhoda, 1931). Due to its features, such as beauty and beautiful sound, the canary is a symbol of happiness, and because in this text (the circle of communicative signification) is associated with the pigeon, and in opposition to the “rat and snake”, is a positive symbol like the pigeon. Here we can see the bird as a symbol of beauty, charm, inoffensiveness, and tranquility. In the New Noah’s ship, the place of this bird’s is also empty.

Considering the original narrative in which the Noah’s Ark is the savior of humans and animals, the process of transformation of indices replaces the feature of “being full of rats and snakes” and “there is no place in it for pigeon and canary” with the ideal form of lifesaving ship of Noah the prophet. The two final hemistiches of the above mentioned stanza are signs of changing the safe ship of Noah to an insecure place; that is, the systematic transformation of the lifesaving ark signification into codes that have opposite signifier. The absence of a place for the pigeon and canary, which is unlike the reader’s presupposition, leads him to the other layers of the text. The poet, by using these signs, conveys the concept of the evil overcoming the good in the present day.

He says: “that torment of infidelity and ruination!

The one who is not in my ship, is not

Safe from raising wrath wave of Divine.”

The second stanza of poem is quoted from “New Noah” and addresses those who are not in the ship.

that is a word to refer something far, including place or time (Dehkhoda, 1931). New Noah, like Noah the Prophet, warns his people from “torment of infidelity and ruination”. The poet has used the word “كنأ” to show that the New Noah is still in the stage of preaching and that the punishment of God has not been revealed yet.

“Torment” in the circle of conceptual signification means *“anguish and misfortune”* (Dehkhoda, 1931). In this text and according to the chain of words before and after that, torment is divine torment which comes for those that due to infidelity and ruination do not get on New Noah’s ark, but in this ship, there is nobody except “rat and Snake”. The poet knows “New Noah” as the only savior of snakes and rats (the circle of communicative signification). With the help of the reduction process (metonymy) in the companionship, the poet has used the “raising wave” adjective instead of both noun and adjective. “Raising wrath wave of Divine” refers to the divine wrath on the people of Noah, which was revealed in the form of a massive and devastating flood upon the disbelievers.

The New Noah has orders on the door of the ship,

Staring at the cloud which is not in all skies.

Says: “Woe to your time,

As the lightening will come with a flint in hand!”

The term “the cloud which is not in all skies” indicates that the storm and flood in the New Noah’s narrative, unlike the traditional narrative, are not universal and occur only in a particular region. Although the cloud is often a positive symbol because of being pluvial, in this text (the circle of communicative signification), due to its presence among phrases such as torment, anger, lightning, flint and ..., is a negative symbol and a frustrating sign of the promise of torment occurrence.

The last two hemistiches of this stanza are also expressed by the New Noah with a tone full of intimidation. “VAYA”, which is another form of “woe”, is a cry of distress that involves hesitation and regret and in this text is warning.

“Lightning” is a sign of strength and power, and it represents a balancing force *“the connection of lightning to rain, seen as a seed of heaven, is seen almost anywhere in the world. Lightning forms two facets of a symbol that relies on the duality of fire-water, and in its fertility state, its positive or negative aspects. Meanwhile, lightning is a heavenly punishment, and destroys humanity by fire or flooding rain”* (Chevalier & Gheerbrant, 2005, p.94). *“Showing the lightning from the ancient tribes was due to their belief that lightning was a destructive weapon of a heavenly God ...*

in the East, lightning was in fact the weapon of Indra, this great god bringing rain”.(Hall, 20141, p.200)

In the phrase *“As the lightening will come with a flint in hand!”*, the poet has foregrounded the language of poem with animism. This semantic deviation caused the language to have a secondary function and exceed the limits of logical and indicative predications. *“Flint” in the circle of conceptual signification is “the stone or an iron piece that is knocked on the other stone and fire is made”* (Dehkhoda, 1931). In this text (the circle of communicative signification), the in paradigmatic axis the “flint” metaphorically replaces the electricity that comes of lightning. *“In ancient mythology, Indra has a wand that the lightning is inside it, and with that wand it over comes the devil of darkness and drought”*.(Yahaghi, 2007, p. 399)

The cloud of torment has come, and the ship is full,

The sharpness of lightening has made things difficult.

Typhoon, is a real blowing typhoon,

His ship, a paper among storm.

In the last stanza, the torment eventually comes down in the forms of a deadly storm, but unlike the addressee’s presupposition, the New Noah’s ship is fragile and unstable like the “a paper among storm”.

شدت which means “sharpness” in Persian language, is the result of verbal noun which, in addition to its dictionary meaning in the conceptual signification circle, implies the meaning of anger and change in this text. The poet has foregrounded the language of poem by animism and attributing “sharpness” to the lightening. Besides, pun (tondie tondar) and repetition (typhoon) have added to the harmony and music of this stanza.

In the third hemistich, the poet utilizes *“a real blowing typhoon”* sign to indicate the terrible conditions. This is made of central core “typhoon”, and two adjectives. “real” means actual and is in opposition with the New Noah and his paper like ship. The adjective “blowing” is used in its old meaning of “raging and angry”.

“Paper” in the conceptual signification circle means “a thin, flexible, flat sheet that is usually made of vegetable fiber paste and often something is written or printed on it” (Moein Dictionary: under the word “paper”). The paper in this text (the circle of communicative signification) besides its dictionary meaning, implies fragility, thinness and worthlessness. The final hemistich shows that since the New Noah’s Ark is fragile like paper, even if it is not “full of mice and snakes”, it is not a good shelter to escape from the “cloud of torment.” Since the poet has used lexical archaism to depict the mythical events of lexical

antagonism, the use of the word paper in a circle that all its signifiers are mythological has foregrounded this term.

The contemporary Syrian poet Adunis (1930) also has a poem entitled “New Noah,” in which he *“reverses the notion of Noah, and, as the title of his poetry indicates, creates a new Noah that instead of being thankful to God for this grace and gratitude of his salvation, has questions from God and is very distressed and disturbed by going to a new birthplace”*. (Najafi Yuki, Rasoulnia & Aghajani, 2015, p. 364)

The second poem chosen from Shafiei Kadkani for semiotic analysis is the poem “Mojezeh”(Miracle) from the “Khati Az Deltangi” book.

Mojezeh (Shafiei Kadkani, 2011)

O God

From these wonders

My heart blooded, my heart blooded.

The “God” in the conceptual signification circle is *“the name of the essence of sublimation”* (Dekhoda, 1931). It is sound image and signifier, and its signified is not clear, and everyone has a conceptual and mental conception of it. The poet addresses it, and without any explanation summons all those mental concepts in the minds of the addressee. God in the circle of communicative signification is vocative and addressed, but it has no role other than being vocative, and it is understood from the relations of poetry sections that every addressee must somehow seek refuge in God from all these wonders and in order to be safe from such deceitful transmutations. To explain the text, there is no need for other concepts of this term in the reference circle.

The signified of “wonders” in the conceptual signification circle is clear. In the communicative signification circle, the poet has mentioned a wonder, but has used it in plural form so the signified find importance to the number of addressees and their amount of wondering. There is no clear signified for this wonder in reference signification circle, but can be expanded and exemplified diversely by the number of addressees and the range of their knowledge and experiences, and each addressee seek new referents for it. In this way, the poet is lost in his poetry and multiplied by the number of addressees, and poetry enters the realm of deconstruction.

The metonymic phrase “my heart blooded”, while can be examined in the semiotics world, is also entered the semantics world, because in every sign, besides that any signifier has a signified in the linguistics system at the level of the vocabulary, the whole sentence refers to a meaning

other than its own meaning. The bleeding of hearts for Persian speakers also means regret a painful and unbearable pain. “The linguistic sign in its physical fulfillment can be a word or a chain of words whose meaning is not the result of the sum of their constituent units. In *Course de Linguistique generale* (1916), Saussure has always used words to explain the “linguistic sign”, and for this reason, commentators of Saussure’s opinions believe that he considers the word as the constituent unit of the linguistics system (Safavi, 2013). While, according to experts in the field of semantics, sentences such as “my heart blooded” should be considered as a conceptual cliché and a linguistic sign. The same is also considered among cognitive semanticists. According to this group, human beings gain some experiences from the outside world and store them in their minds in the form of concepts. These concepts could be used in communication, so they should be conventional. They consider unit of meaning explicitly the same as Saussure’s language sign, with the difference that have extended the same interpretation to larger units up to the level of sentence. Therefore, “linguistic sign is not something that signifies something else other than itself. In other words, signifier cannot be regarded as a sign, and cannot claim that it refer to the “signified”. Accordingly, the “sign of language” is essentially different from what is commonly referred to as “sign”. *“The relation between signifier and signified is two-sided, i.e., the signifier does not exist without signified, and the signified is not independent of signifier”*. (Safavi, 2013, p.218)

Siavash went in fire, and

From other side a pig came out.

The second and final stanzas of this poem are a short, shocking narrative that disrupts presuppositions and beliefs of the addressee and by defamiliarizing a historical myth, passes through automatic language and reaches literary language. *“The semiotic analysis of cultural myths attempts, through deconstruction of the ways in which the codes function in particular popular texts or genres, to demonstrate how some values, attitudes and beliefs are supported, and declared as transcended, and how others are suppressed”*. (Sujudi, 2014, p. 86)

“Siavash” in conceptual signification circle is son of Kay Kavus, one of the characters of Shahnameh stories. In the circle of communicative signification, and according to the context, he is the one who enters the fire, but transmutes in an ugly way. The significance of this key term of the poem belongs to its signified in the reference signification circle. In our cultural and mythological codes, Siavosh is a popular hero in Ferdowsi’s Shahnameh. Without familiarity with this story, the interpretation of this poem impossible

for the addressee. In other words, the addressees of this poem are those who had read this story in Shahnameh, and thus the addressee circle is very tight. The reference-signification circle is formed of the epic-literary mentality of Iranian people.

Siavash accepted to pass through the fire to exonerate himself from Sudabeh's accusation, and he came out of fire healthy. Passage through the fire, which was common for the proof of faith or innocence of someone, is the theme of a number of myths. In the book of Vis and Ramin it is stated that Vis to prove his innocence passed through the fire in front of city officials. *"What happened to Abraham and to justify his rightfulness the fire changed to a garden for him, is also a reminder of a kind of tradition that is not unprecedented in Iranian culture"* (Yahaghi, 2007, p. 854). The same ritual has also existed among the Hindus: *"In Ramayana, we read: Sita, Rama's wife, who was a captive of Ahriman for a while, got in the fire to prove her purity"* (Rastgar Fasai, 2009, p. 128). Also, the story of Siavash, referred to it in allusion, apparently shows that this kind of trial by ordeal was prevalent in ancient Iranian culture (Ferdowsi, 2005).

"Studying myths as a set of signs allows us to compare the narratives of different societies from their justifications and to discover the aspects of their differentiation and similarities. These kinds of research are changed to literature semiotics when the representation of these signs in the literary context are analyzed" (Safavi, 2014, p. 216). *"Siavash, in his mythical conception, represents destruction and resurrection, and embodies the spring and the fall of the plant in his life and death, and in this sense is similar to the Dumuzid of Babylonia and the Egyptian Osiris, and the Greek and Phoenician Adonis, that all three of them are god of growth and fertility and their legend is a metonymy of periodicity of life and death, and their death and resurrection was held annually with mourning and celebration"* (Islami Nadushan, 1991, p. 199)

In conceptual signification circle, "fire" is the flame and heat that comes from the burning of objects. In the circle of communicative signification, each sign has a new definition of itself according to the context. This should be seen in the context of discourse and in relation to discursive action, and not in isolation from discourse. Passing through the fire with the presence of signification of Siavash reminds trial by ordeal. In this circle, fire is the symbol of test and evaluation of any kind of it. That is, the one who was clean and self-giving and high-minded in the beginning, was in fact unclean and ungenerous.

In the reference signification circle, fire is the symbol of "transformation, purification, life-saving force and

sun-generating, life-renewing, passing from one stage to another and so forth. *"Both the fire and the flame represent the heart, both in the divine or the devilish senses are considered creator or devastator. They are a means for swallowing all created objects to restore them to the first unity. Both fire and flame are considered to be truth and knowledge and destroyer of the lie and ignorance, illusion and death and burner of impurities"* (Cooper, 2013, p. 18). *"Fire is the keeper of the life of animals, and the earthly fire is purifying and burner of filth and sin. Therefore, in Iran, it was believed that, at the end of the world, all human beings should pass through the lava which is like fire, and the good and bad ones find peace. Trial by ordeal that Siavash and others have been tested of it is related to this type of duties of fire"* (Yahaghi, 2007, p. 18)

In this poem that the poet speaks of trans shape of a symbol of purity (Siavash) to a symbol of evil (pig), it can be concluded that from the poet's view that the fire has also lost its purity and is in fact transshaped. Because the element of evil in its mythical narrative should be burned by fire, and if it were as before, it should be written like this: *the Siavash went in fire and became ashes*. Therefore, not only fire does not turn into a garden, and Siavash does not come out gloriously, but the way to purify and recognize the real clean and unclean is also lost.

"Go" is an intransitive verb that was emphasized and made central by the poet in the above mentioned poem, *"and thus prepared the addressee for a contradiction. In other words, through this foregrounding, the poet implies the addressee that this kind of "going" is not a heroic, honorable, and impassioned going of Siavash of Shahnameh, which is ultimately pure and proud. The result of this "going" is merely ruin and destruction"* (Hosseini & Farajpour, 2015, p. 35)

The pig in the circle of conceptual signification is *"a mammal from the ungulate family"* (Dehkhoda, 1931). *"In the circle communicative signification, metamorphosis of human being to a pig is illustrated, indicates trans shape of humans into inferiority. In reference signification circle, "this animal symbolizes lust, filth, inferiority and concupiscence. Other features of it are gluttony, lust, eating and sleeping, out-of-control feelings and uncleanness"* (Hall, 2014, p. 48). *"In Buddhism, it is the symbol of ignorance and one of the three main sins"* (Jobs, 2016, p. 41). Hence, Siavash, who, in Aristotle's wisdom, is manifestation of a wise man, turns into a pig that represents lust.

If the poet did not use the referential or references signification circle data of the words he had selected, he could not provide much meaning in few words, and the addressees' understanding of this work is as much as their

familiarity with data of this circle. It is in such cases that the amount of knowledge of the artist and addressee is determined, which is one of the benefits of semiotics and semantics, because studies such as structuralism, formalism, and realism all interfere in this kind of interpretation of the text, and none can interpret the entire text by itself.

“Transmutation of human into pigs is also rooted in myths. In Greek mythology, Circe, the daughter of Helios and a great witch of the companions of Odysseus transforms people to pigs” (Grimal, 1977, p. 93). The title of poetry, which is “Mojezeh”, refers to the subject of transmutation as well. Transformation of the human or animal’s face into another form is an extraordinary matter, and is classified in the trans shape category. *“Maskh (transshape) is also referred in Holy Qur’an, in Ayah 166 of Surah A’raf, and Ayah 60 of Maedeh surah, which mentions to a narrative of a group of the Israelites who were opposed to the command of God and who were subject to punishment of Trans shape. Some interpreters who are in minority believe that trans shape means “spiritual trans shape” and the trans shape of moral traits, meaning that appearance of traits such as those of monkeys or pigs in rebellious humans, is the result of their following the manifest features of the two animals, i.e. blind imitation and lechery”*. (Makarome Shirazi, 2015)

Units of any system can be used instead of each other according to a kind of similarity. Any sign, despite being opposed with other signs, can, according to its similarity or contiguity, transmit its value to one sign or signs.

Since the basis of this narrative is “purity / impurity,” the poet, in terms of similarity, chooses and confronts the couple of “Siavash / pig” as a sign of “purity / impurity”.

On the other hand, by using “graphological deviation”, the outer arrangement of signs is drawn in such a way that indicates passage from one side to another, and accordingly, we reach double understanding of meaning from surface of signs.

CONCLUSIONS

Shafiei Kadkani is one of the few Iranian contemporary poets whose poetry cannot be easily translated into other languages, because his poetry co-occur with a wide range of secondary meanings and diverse significations of signifiers and cultural and historical codes. His poetry is deeply connected with Iranian history and culture, especially the history and culture of the ancient Khorasan and the mysticism of the Khorasan School; reading or translation of such a poem is very arduous without elaboration of the mentioned links for an addressee who is unfamiliar with historical, conceptual and cultural backgrounds,

unless the translator disregards transmission of secondary intentions, specifically the nostalgic intentions of the poet.

In most of his poems, signifiers mostly signify the cultural and historical concepts and meanings of native backgrounds and psychological emotions of poet more signifying the dictionary or even literary signified. Therefore, in order to understand his poems, using semiotics methods could be one of the effective ways so to investigate thoroughly the layers and levels of signification of the signifiers, and to show the extent of the influence of culture, wisdom, interest and the knowledge of the language of the poet to a large extent. This is equalized by style and literary criticism, is considered as good and bad of contemporary poetry, even a small part. If we neglect semiotics for analyzing these kinds of poems, we have lost at least one of the ways of methodical investigating Shere No (New Poetry).

BIBLIOGRAPHICS REFERENCES

- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (2006). Culture of Symbols. Translated by Sudabeh Fazayeli, First Edition. V. 4, Tehran: Jeyhoun Publications.
- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (2008). Culture of Symbols. Translated by Sudabeh Fazayeli, First Edition. V. 5, Tehran: Jeyhoun Publications.
- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (2005). Culture of Symbols. Translated by Sudabeh Fazayeli, Second Edition. V. 1, Tehran: Jeyhoun Publications.
- Cooper, J. (2013). Culture of Ritualistic Symbols. Translated by Roghayeh Behzadi. Tehran: Elmi publication.
- Dekhoda, A. A. (1931). Dictionary. Tehran: Publications of Institution of the Dekhoda Dictionary.
- Ferdowsi, A. (2005). Shahnameh. Collected by Saeed Hamidian. Tehran: Ghatreh Publication.
- Grimal, P. (1980). The culture of Greek and Roman mythology. Translated by Ahmad Behmanesh. Tehran: Amir Kabir Publishing.
- Hall, J. (2014). Graphic Culture of Symbols in the East and West. Translated by Roghayeh Behzadi. Tehran: Farhang-e Moaser Publication.
- Islami Nodushan, M. A. (1991). Story of Stories. Tehran: Publications of Association of National Works.
- Jobs, G. (2016). Culture of Symbols, Mythologies and Folklore. Translated by Mohammad Reza Baghapour, Tehran: Akhtaran Publishing.
- Jung, C. G. (1973). Man and his symbols. Tehran: Farus Iran.

- Kupal, A. (2007). The rise and fall of the semiotics from knowledge to the method. *Bagh-e Nazar Publication*, 10(27), 39-48.
- Makarome Shirazi, N. (2015) *Tafsir-e Nomuneh*. Tehran: Dar-al-Ketab Eslamiyeh.
- Najafi Yuki, A., Rasoulnia, A. H., & Aghajani, M. (2015). Defamiliarization in the poetry of Adunis and Yadullah Royayi. *Comparative Literature Publication*. Faculty of Literature and Human Sciences of Shahid Bahonar University of Kerman, 7(12), 359-382.
- Rastgar Fasaee, M. (2009). *Transmutation in Mythology*. Tehran: Publications of the Institute of Humanities and Cultural Studies.
- Safavi, K. (2013). *An Introduction on Semantics*. Tehran: Soureh Mehr Publications Co.
- Safavi, K. (2014). *Familiarization with semiotics of literature*. Tehran: Elmi publication.
- Shafiei Kadkani, M. R. (1997). *The Second Millennium of Ahu-ye Kuhi*. Tehran: Sokhan.
- Shamisa, S. (2007). *Farhang-e Talmihat*, Tehran: Mitra.
- Sujudi, F. (2014). *Applied Semantics*. Tehran: Elm.
- Yahaghi, M. J. (2007). *Culture of Myths and Tales in Persian Literature*. Tehran: Farhang-e Moaser Publication.

35

VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA CARACTERIZAR EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS

VALIDATION OF AN INSTRUMENT TO CHARACTERIZE THE DIDACTIC KNOWLEDGE OF THE CONTENT OF THE MATHEMATICS TEACHER

Agustín Alfredo Torres Rodríguez¹

E-mail: aatr68@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9112-3070>

Luisa Mabel Morales Maure²

E-mail: luisa.morales@up.ac.pa.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3905-9002>

Maritza Librada Cáceres Mesa³

E-mail: mcaceres_mesa@yahoo.com

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

Marcos Campos Nava³

E-mail: mcampos@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7534-3193>

¹Tecnológico Nacional de México. México.

²Universidad de Panamá. Panamá.

³Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Torres Rodríguez, A. A., Morales Maure, L. M., Cáceres Mesa, M. L., & Campos Nava, M. (2019). Validación de un instrumento para caracterizar el Conocimiento Didáctico del Contenido del profesor de matemáticas. *Revista Conrado*, 15(70), 267-273. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La enseñanza de las matemáticas implica una base disciplinar sólida, pero además una formación de tipo pedagógica, que está sustentada en la formación del profesorado y en el proceso de profesionalización sistemática en el ejercicio de su práctica docente. Diversas investigaciones identifican al Conocimiento Didáctico del Contenido, como un elemento central que puede representar apropiadamente al conjunto de conocimientos base como sustento del cómo enseñar a aprender. En este trabajo, proponemos la validación de un cuestionario para caracterizar el Conocimiento Didáctico del Contenido, a partir de las concepciones de los propios docentes. Empleamos una metodología mixta, y se obtuvo un cuestionario tipo cerrado con escala Likert, que puede resultar útil para indagar acerca de la autopercepción docente sobre diversos aspectos de su desempeño profesional, en particular en lo relacionado con el Conocimiento Didáctico del Contenido, para la enseñanza de algún tópico de las matemáticas en particular.

Palabras clave:

Validación, Conocimiento Didáctico del Contenido, enseñanza de las matemáticas, cuestionario.

ABSTRACT

The teaching of mathematics implies a solid disciplinary basis, but also a pedagogical training, which is based on teacher training and the process of systematic professionalization in the exercise of their teaching practice. Various investigations identify the Didactic Knowledge of the Content, as a central element that can properly represent the set of basic knowledge as a support for how to teach to learn. In this work, we propose the validation of a questionnaire to characterize the Didactic Knowledge of the Content, based on the conceptions of the teachers themselves. We use a mixed methodology, and a closed type questionnaire with a Likert scale was obtained, which can be useful to inquire about teacher self-perception about various aspects of their professional performance, particularly in relation to the Didactic Knowledge of the Content, for teaching a topic of mathematics in particular.

Keywords:

Validation, Didactic Knowledge of the Content, mathematics teaching, questionnaire.

INTRODUCCIÓN

La base de los conocimientos que requiere tener o adquirir un docente de matemáticas del nivel universitario es un asunto de gran relevancia, considerando que en casos como el de México, el profesor de este nivel educativo no suele tener una formación específica para su desempeño en el ejercicio de la práctica docente. A lo anterior hay que añadir que hoy día un docente debe desempeñar *roles* distintos, ya no se trata sólo de transmitir conocimientos, sino además suscitar en los estudiantes el aprendizaje autónomo, independiente y problematizador. En consecuencia, se requiere que los profesores estén preparados para dichos cambios. En general, no es fácil llegar a un consenso acerca de cuál debe ser un *buen núcleo común de conocimientos*, que constituyan una base mínima para la enseñanza, pero una buena aproximación es el constructo conceptual denominado Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC). En este trabajo se presenta el proceso de construcción y validación de un cuestionario que coadyuve a una mayor comprensión del constructo del Conocimiento Didáctico del Contenido en profesores de matemáticas de educación superior.

Shulman (1987), desarrolló lo que denominó inicialmente el *conocimiento profesional del profesor*. Dentro de este concepto clasificó 7 clases de conocimientos: uno de ellos lo denominó como el Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK por sus siglas en inglés). Este concepto fue adquiriendo una relevancia mayor a lo largo del tiempo y se ha ido enriqueciendo con aportaciones de investigaciones posteriores. Esta creciente importancia se ha visto reforzada por diversos estudios empíricos que han confirmado la utilidad del CDC, al tener un impacto positivo sobre la calidad de la enseñanza, así como el aprendizaje de los estudiantes. La propuesta central de Shulman era que en realidad es el profesor quien realiza una transformación de los conocimientos disciplinares en un nuevo *conocimiento* propio del profesor. Lo describía como *“una amalgama especial de contenido y pedagogía que únicamente pueden aportar los profesores, por su manera especial y profesional de entender la enseñanza”* (Shulman, 1987, p.8)

No soslayamos que existen otras aportaciones y enfoques en referencia a los conocimientos que necesita poseer un profesor de matemáticas. Así, por ejemplo, en un trabajo de Gilbert & Coomes (2010), se definen tales conocimientos, agrupados en dos clases: los conocimientos pedagógicos y los conocimientos del contenido, clasificando además en sub-dimensiones de cada uno de ellos. Autores como Pino-Fan, Font & Godino (2014), han propuesto el término *Conocimiento Didáctico Matemático* (CDM) para referirse en concreto a la enseñanza de tópicos de las

matemáticas, por ejemplo, la enseñanza del concepto de la derivada. En otra contribución, Talanquer (2014), propone el término de *Razonamiento Pedagógico Específico sobre el Contenido* (RPEC) como una alternativa al concepto del CDC, y concede mayor relevancia al análisis de la forma en que un docente emplea toda una base de conocimientos para enfrentar situaciones didácticas distintas, justificar sus decisiones y acciones, así como reflexionar sobre sus propios conocimientos y creencias; es lo que éste último autor denomina un *CDC en acción*.

Como puede apreciarse con estos ejemplos, se siguen realizando aportaciones para clasificar y caracterizar los conocimientos que necesita el profesor para enseñar. Varias de estas contribuciones tienen, sin embargo, elementos de convergencia con el CDC. Por ejemplo, en el caso del *CDM*, algunas de sus dimensiones consideran aspectos que también forman parte del CDC, tal es el caso del conocimiento del contenido en relación con los estudiantes, o el conocimiento relacionado con la enseñanza del CDC. En el caso del modelo propuesto por Gilbert & Coomes (2010), también existen elementos de coincidencia con el CDC, y con las ideas iniciales de Shulman, como es el caso de del conocimiento sobre la enseñanza, los contenidos a enseñar y el estudiante. Podemos añadir que el CDC no solo se ha identificado como un concepto clave para comprender la enseñanza de las matemáticas, también se ha señalado su importancia en relación con la enseñanza de las ciencias experimentales en general.

Otros antecedentes relevantes son las investigaciones de corte empírico que se han realizado, donde se han desarrollado distintas metodologías para poder aproximar al CDC cuantitativamente. Resulta importante señalar que durante los primeros estudios para determinar o medir el CDC, se encontró que éste constructo se asociaba fuertemente a otras variables tales como las concepciones, las creencias y las experiencias docentes. La explicación propuesta fue que las concepciones y creencias de los profesores de matemáticas inciden en el desarrollo del CDC. En cuanto a las metodologías empleadas, la literatura reporta que se han empleado una gran diversidad de medios para medir el CDC (Morrison & Luttenegger, 2015) entre los que se cuentan los cuestionarios. En nuestro caso, consideramos utilizar este tipo de instrumento, pues en la literatura se destacan sus beneficios al poder ser administrados a un mayor número de profesores.

Aunque la fuente de información para la medición del CDC puede incluir también a los estudiantes, en nuestro caso hemos optado por los profesores como fuentes primarias de información, debido a que el CDC se conceptualiza como un constructo propio o distintivo del profesor, esto es porque el CDC está constituido por lo que el

profesor conoce, lo que hace y las razones de sus acciones. En este sentido, resulta importante la forma en que ellos visualizan su propio aprendizaje y sus prácticas de enseñanza, tiene que ver asimismo con la forma en cómo los profesores piensan que hay que ayudar a los alumnos a comprender determinados contenidos. Al revisar las características de varias de las investigaciones que se han realizado para intentar medir el CDC de profesores de matemáticas encontramos tres tendencias. Una de ellas es que la mayoría de los estudios del CDC se realizaron con profesores de matemáticas o ciencias, de los niveles de educación básica.

Otras investigaciones han abordado el estudio del CDC, pero sobre tópicos específicos de enseñanza, esto es, el CDC sobre un concepto matemático en particular (Llinares, 2000). Otra constante hallada se refiere a que en diversos estudios sobre medición del CDC, se abordó solamente alguna sub-dimensión del constructo, como por puede ser el caso de los conocimientos disciplinares, o bien los pedagógicos por separado. Como puede apreciarse, son necesarios más trabajos de investigación que se orienten a la medición o aproximación del CDC en profesores del nivel universitario, considerando que este tipo de estudios no han sido suficientemente abordados para dicho nivel educativo (Pinto, 2010).

MATERIALES Y MÉTODOS

Para la realización de este trabajo, se desarrolló un tipo de estudio mixto, mediante tres etapas metodológicas: en la primera se empleó la técnica de investigación documental (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), construyendo una definición conceptual y operacional del CDC, sustentada en las aportaciones de un grupo de profesores de matemáticas de nivel universitario; posteriormente en una segunda etapa se realizó la validación de contenido por jueces expertos, la cual se sustenta en una naturaleza eminentemente cualitativa, al interpretar las diferentes concepciones para la depuración de la definición operacional de la variable; en tanto la etapa de validación estadística del constructo subyacente fue de naturaleza cuantitativa, esto es el interés de esta fase fue establecer la validez de la medida de la variable CDC.

y por último se implementó una validación estadística mediante el cálculo del índice de confiabilidad alfa de Cronbach. Se consideró emplear como instrumento de medida un cuestionario de reactivos de respuesta cerrada en una escala tipo Likert, al ser la clase de instrumento más empleado cuando se trata de indagar acerca de creencias, concepciones y actitudes (Corral, 2010). Para el análisis estadístico del instrumento, se empleó el programa informático SPSS versión 21.

Sobre la definición conceptual y operacional de la variable

La literatura sugiere que, para construir una definición operacional, se requiere obtener primeramente la mayor información posible alrededor del constructo, de modo que este desglose puede ser amplio, ello requiere una especificación un tanto exhaustiva (Conesa & Egea, 2000). La idea es que el constructo original pueda ser desglosado en sus dimensiones o factores constitutivos principales, y posteriormente en enunciados más o menos cortos y descriptivos (sub-dimensiones), que puedan ser cuantificables. Esta definición operacional permite clarificar y clasificar la información relevante alrededor de un constructo. En nuestro caso, construimos una propuesta con indicadores originados en dos fuentes: la primera, retomando las propuestas de las distintas investigaciones (adecuando su re-escritura), y la segunda a partir de indicadores de diseño propio.

Sobre la validación por jueces expertos

Una vez definido el primer borrador del cuestionario, se solicitó a tres jueces la revisión de contenido de los reactivos, siendo éste el número mínimo de expertos que algunos estudios proponen para validar el contenido de este tipo de instrumentos (Corral, 2010). Este procedimiento tiene como propósito realizar una evaluación cualitativa del contenido de los reactivos, contrastando su grado de adecuación con las dimensiones que describen el constructo conceptual a medir, y expresando la opinión de los jueces acerca de la claridad del lenguaje empleado en la redacción de los reactivos (Vásquez & Alsina, 2015).

Sobre la confiabilidad del instrumento

Se realizó como tercera fase una prueba piloto del cuestionario, con un grupo de 30 profesores que impartían asignaturas de matemáticas en distintas licenciaturas, y de tres diferentes instituciones de educación superior, con la finalidad de reunir el número suficiente de cuestionarios para implementar análisis estadísticos descriptivos, al final se recuperaron 29 de los cuestionarios. Se procuró cuidar el aspecto de la similitud, esto es que los profesores participantes en este estudio tuvieran como característica común, su experiencia en la impartición de distintas asignaturas de matemáticas. Para la reducción de los posibles sesgos, los reactivos fueron ordenados aleatoriamente, con el fin de reducir el sesgo por contaminación. La segunda medida consistió en elaborar reactivos equivalentes redactados en sentido opuesto, a modo de reducir el sesgo; también se denominan preguntas de control. Con respecto a la codificación de las respuestas, se empleó un modelo de Escala Likert, con respuestas

en cuatro niveles de intensidad, siendo los siguientes: (0) nunca, (1) en ocasiones, (2) casi siempre, (3) siempre.

RESULTADOS y Discusión

Se construyó una definición conceptual del CDC a través de cinco dimensiones (tabla 1).

Tabla 1. Definición conceptual del CDC en cinco dimensiones.

CDC1	CDC2	CDC3	CDC4	CDC5
Concepciones y creencias sobre la enseñanza de las matemáticas	Concepciones y creencias sobre los aprendizajes de los estudiantes	Concepciones y creencias sobre el currículum de las matemáticas escolares	Concepciones y creencias sobre las estrategias de instrucción	Concepciones y creencias sobre la evaluación de la enseñanza de las matemáticas

Fue a partir de ésta primera clasificación, que pudimos eventualmente proseguir el proceso de definición operacional del constructo del CDC. Posteriormente, fuimos desglosando cada una de las cinco dimensiones, en un conjunto de sub-dimensiones e indicadores, con la finalidad de transformarlo en una variable medible. En nuestro caso nos apoyamos también en la revisión de los trabajos de investigación previos. Como resultado se identificaron algunas sub-dimensiones e indicadores que pueden servir para la caracterización del CDC. También se consideró la confección de otros indicadores, para poder complementar las propuestas de otros autores, constituyéndose en aportaciones propias para la construcción del cuestionario objeto de este trabajo. En la tabla 2 se describe un ejemplo de ello, mostrándose el desglose de la dimensión 1.

Tabla 2. Ejemplo de definición operacional de la variable del CDC.

Dimensión	Sub-dimensión	Indicadores
1 Concepciones y creencias sobre la enseñanza de las matemáticas	a.1. Visualización de sí mismo como profesor de matemáticas	a.1.1. Describe sus propias fortalezas y debilidades.
		a.1.2. Identifica y desarrolla sus propios roles como profesor.
		a.1.3. Identifica y hace explícitas sus perspectivas y posicionamientos como docente de matemáticas.
		a.1.4. Identifica la naturaleza de los contenidos a enseñar, así como los principios que los sustentan.

Fuente: elaboración propia.

El siguiente paso requirió transformar la redacción de los distintos indicadores, en reactivos (ítems), siguiendo las recomendaciones de Hernández, et al. (2010), quienes sugieren que de cada indicador se desprenda cuando menos un reactivo, aunque pueden ser más. Al finalizar el proceso, se obtuvieron un total de 94 ítems distribuidos de la siguiente forma: 23 para el CDC1, 15 para el CDC2, 13 para el CDC3, 20 para el CDC4 y 23 para el CDC5.

Por su parte, las observaciones y sugerencias emitidas por los jueces, se clasificaron en dos tipos: aquellas correcciones o recomendaciones que tuvieron que ver con la redacción de las preguntas; y, en segundo término, aquellos reactivos que tuvieron que readecuarse para poder responderse en una escala tipo Likert. En opinión de los jueces, no se presentaron casos en los que se identificara una desconexión entre el contenido planteado por el reactivo, y los significados de la sub-dimensión y la dimensión a las que estaba asociado *a priori*.

El instrumento completo, compuesto por 94 ítems obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach alto (0.917). Sin embargo, debido a su extensión, se hizo necesario realizar una depuración del instrumento. Para ello se hizo el análisis de *coeficientes de correlación y factor ítem-total corregidos*, y los coeficientes alfa de Cronbach que se obtendrían si se eliminan los reactivos con menor correlación. En la tabla 3, se muestran dichos resultados.

Tabla 3. Coeficientes de Alfa de Cronbach obtenidos después del análisis de correlación elemento-total corregido.

Dimensión del CDC	Reactivos con la mayor correlación ítem-total ¹	Número de reactivos con las mejores propiedades métricas	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
CDC1	CDC1, CDC5, CDC11, CDC16, CDC46, CDC 51, CDC 92.	7	0.921
CDC2	CDC3, CDC12, CDC18, CDC21, CDC63, CDC67, CDC75	7	0.812
CDC3	CDC6, CDC10, CDC15, CDC26, CDC53, CDC64, CDC79	7	0.650
CDC4	CDC2, CDC7, CDC13, CDC20, CDC66, CDC73, CDC94	7	0.862
CDC5	CDC8, CDC9, CDC14, CDC17, CDC19, CDC55, CDC62	7	0.906
General	La totalidad del instrumento	35	0.967

¹ Cada ítem se halla identificado por un número que corresponde a su ubicación precisa en el instrumento, y al final del apartado se muestran en orden consecutivo.

En esta tabla se enlistan los reactivos que mostraron las mejores propiedades métricas para cada una de las dimensiones del CDC. El número del reactivo corresponde a la clasificación anotada en el instrumento. El proceso de depuración por eliminación de reactivos, nos permitió obtener un instrumento con un nivel de confiabilidad elevado, así como una mejora sustancial en la confiabilidad de cuatro de sus cinco dimensiones. Para el caso de la dimensión CDC3, se obtuvo una mejora modesta que, sin embargo, le permite situarse en un rango más aceptable. A continuación, se enlistan en la Tabla 4, los 35 reactivos que obtuvieron las mejores propiedades métricas, donde se precisa en la clave que se refiere, el indicativo de la dimensión del CDC.

Tabla 4. Reactivos que obtuvieron las mejores propiedades métricas, con relación al CDC.

No.	Clave	Reactivo
1	CDC1	Identificas las habilidades que deben desarrollar tus estudiantes en un tema o unidad
2	CDC4	Programas asesorías individuales cuando te son solicitadas
3	CDC2	Por lo general no detectas dificultades de aprendizaje en tus estudiantes
4	CDC1	Conoces a profundidad los contenidos que vas a enseñar
5	CDC3	Durante tu planificación, modificas algún contenido si lo consideras pertinente
6	CDC4	Empleas con frecuencia el método expositivo en tus clases
7	CDC5	Asignas un porcentaje alto al examen dentro de la ponderación de la calificación
8	CDC5	Haces alguna evaluación intermedia antes de terminar una unidad
9	CDC3	Elaboras siempre un examen diagnóstico al iniciar tu curso
10	CDC1	Conoces y/o reconoces tus propias fortalezas como profesor de matemáticas
11	CDC2	Prefieres poner ejercicios en clase más que dejarlos de tarea
12	CDC4	Compartes con el resto del grupo una participación relevante de alguno de tus estudiantes
13	CDC5	Diseño instrumentos de evaluación variados
14	CDC3	Cuando llegas a un tema complejo, reflexionas acerca de cómo abordarlo
15	CDC1	Llevas algunos principios personales hacia tu práctica de enseñanza
16	CDC5	Para estimar la calificación final, te gusta considerar muchos elementos o componentes en forma porcentual
17	CDC2	Te percatas si tus estudiantes presentan alguna dificultades de aprendizaje
18	CDC5	Consideras que es más importante la evaluación de tipo sumativa

No.	Clave	Reactivo
19	CDC4	Permites que un estudiante explique algún ejercicio usando la pizarra
20	CDC2	Conoces la manera en que tus alumnos aprenden con mayor facilidad
21	CDC3	Es frecuente que tengas que hacer ajustes en los tiempos programados para cada tema
22	CDC1	Realizas algunos trabajos de investigación relacionados con la enseñanza o aprendizaje de las asignaturas que impartes
23	CDC1	Conoces o has conocido algunos principios clave sobre la enseñanza de tus asignaturas
24	CDC3	Si resulta necesario, refuerzas algún contenido previo para mejorar la comprensión de un tema o tópico en específico
25	CDC5	Conoces diferentes herramientas de evaluación
26	CDC5	Utilizas diferentes formas de evaluación (escrita, oral, exposición, trabajos, etc.)
27	CDC2	Coordinas las actividades de aprendizaje para que se dé el trabajo en grupos
28	CDC3	Identificas con regularidad si tus estudiantes tienen limitaciones o deficiencias previas
29	CDC4	El trabajo por equipos fomenta adecuadamente el desarrollo de competencias
30	CDC2	Tomas alguna pausa para permitir que algunos estudiantes completen un ejercicio, verificando si lo están comprendiendo
31	CDC4	Promueves la participación de tus alumnos en la elaboración de trabajos escritos (ensayos, artículos, manuales, etc)
32	CDC2	Creés que haya distintas estrategias para lograr explicar un tema en particular
33	CDC3	Al calificar un ejercicio de tarea ¿identificas la raíz o causa probable de los errores?
34	CDC1	Como docente de matemáticas no me permito tener errores numéricos o algebraicos en la pizarra
35	CDC4	Promueves la participación de tus alumnos en actividades académicas como concursos o exposiciones

Como puede apreciarse, se deben desarrollar investigaciones sobre el CDC en diferentes instituciones educativas que se orienten a la medición o aproximación del CDC en profesores del nivel universitario, considerando que este tipo de estudios no han sido suficientemente abordados para dicho nivel educativo (Pinto & González, 2008), en específico para la enseñanza de algún tópico de las matemáticas en particular.

CONCLUSIONES

El CDC, como elemento de la cognición del profesor, no puede ser medido directamente como una variable objetiva observable. Sin embargo, es posible medirlo en forma indirecta a través de lo que los profesores conocen, hacen y las razones por las que actúan de determinada manera; incluso a través de sus propias concepciones, experiencias, vivencias, creencias, perspectivas, valores, etc.

Por estas razones, en este trabajo, optamos por emplear como instrumento de medida un cuestionario de reactivos de respuesta cerrada en una escala tipo Likert, al ser la clase de instrumento más empleado cuando se trata de indagar acerca de creencias, concepciones y actitudes (Corral, 2010).

Se realizó el proceso de diseño, construcción y validación de un cuestionario para medir y validar el constructo CDC con profesores de matemáticas de nivel universitario. Para el desarrollo de este proceso se siguieron tres etapas generales: la definición conceptual y operacional del CDC, su validación de contenido por jueces expertos y su nivel de confiabilidad mediante el índice alfa de Cronbach. Al realizar una depuración del instrumento, se obtuvo un índice alfa de Cronbach de 0.967 para un instrumento conformado por los 35 reactivos con mejores propiedades métricas.

Varios autores consideran que, aunque han existido numerosos avances y propuestas con el fin de validar los tipos de conocimientos que necesitan tener los profesores de matemáticas, persisten dos problemáticas (Pino-Fan, et al., 2014): la primera se refiere a que en muchas ocasiones dichas caracterizaciones responden a modelos con categorías muy globales y teóricas. En este sentido consideramos que esta aportación incluye también elementos de corte empírico para la validación del CDC, ya que nos interesó acercarnos más a la visión de los propios profesores que imparten cursos de matemáticas en el nivel superior, y a partir de sus propias opiniones obtener información más cercana a su realidad.

La segunda problemática se refiere a qué criterios deben emplearse para evaluar o medir estos conocimientos. En nuestra propuesta decidimos realizar un cruce entre las diferentes aportaciones teórico-empíricas, debido a que toma en cuenta los diferentes momentos y elementos del aula de clase: el currículum, las estrategias de instrucción, las características de los estudiantes y la evaluación; añadiendo los elementos centrales de la construcción conceptual.

Pensamos que un elemento importante que aporta el instrumento obtenido para validar el CDC del profesor de matemáticas, resulta del hecho de su naturaleza mixta (elementos teóricos y empíricos), en el interés de que resulte una herramienta útil para poder aproximarnos con mayor precisión a la validación del CDC en un grupo de profesores que enseñan matemáticas, en alguna de las tres instituciones de donde se consideraron los docentes para este estudio. Ello resulta deseable, dado que se reporta en la literatura, que en muchas ocasiones se intenta validar el CDC de forma muy genérica (Talanquer, 2014); cuando en realidad es un tipo de conocimiento especializado que debe tomar en consideración también conocimientos sobre el contexto educativo donde se pretenda estudiar. Consideramos que el carácter particular de este estudio, no resta sin embargo posibles lecturas que puedan extrapolarse a situaciones e instituciones

con características similares, de modo que su utilidad no necesariamente se circunscribe a un contexto local.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Conesa, P., & Egea, P. (2000). Operativización de variables en la investigación psicológica. *Revista Psicothema*, 12 (2), 157-162. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/538.pdf>
- Corral, Y. (2010). Diseño de Cuestionarios para Recolección de Datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20 (36), 152-168.
- Gilbert, M., & Coomes, J. (2010). What Mathematics do High School Teachers need to know? *Mathematics Teacher*, 103(6), 418-423. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ879342>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Llinares, S. (2000). Secondary School Mathematics teacher's Professional Knowledge: a case from the teaching of the concept of function. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6(1), 41-62. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/240532035_Secondary_School_Mathematics_Teacher%27s_Professional_Knowledge_A_case_from_the_teaching_of_the_concept_of_function
- Morrison, A., & Luttenegger, K. (2015). Measuring Pedagogical Content knowledge using multiple point of data. *The Qualitative Report*, 20 (6), 804-816. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/13d6/b4c3e0f97b191137cbc456198e44fa6a4b7c.pdf>
- Pino-Fan, L., Font, V., & Godino, J. (2014). El conocimiento didáctico-matemático de los profesores: pautas y criterios para su evaluación y desarrollo. En, C. Dolores, et al. (Eds.). *Matemática Educativa, la Formación de Profesores*. (pp. 137-151). México: Ediciones D.D.S. y Universidad Autónoma de Guerrero.
- Pinto, J. (2010). *Conocimiento Didáctico del Contenido sobre la representación de Datos estadísticos: estudios de casos con profesores de Estadística en carreras de Psicología y Educación*. (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Talanquer, V. (2014). Razonamiento Pedagógico Específico sobre el Contenido (RPEC). *Educación Química*, 25(3), 391-397. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187893X14705543>

Vásquez, C., & Alsina, A. (2015). Conocimiento didáctico-matemático del profesorado de educación primaria sobre Probabilidad: diseño, construcción y validación de un instrumento de evaluación. *Revista Bolema*, 29(52), 681-703. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2912/291241073014.pdf>

36

METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL

METHODOLOGIES FOR THE TEACHING OF CRIMINAL LAW

Manuel Fernando Zhiminaycela Cuenca¹

E-mail: mzhiminay2@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8001-8555>

Palmer Stalin Delgado Echeverría¹

E-mail: palmerstalindelgado_est@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5163-2735>

Armando Rogelio Durán Ocampo¹

E-mail: aduran@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0111-0669>

¹ Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Zhiminaycela Cuenca, M. F., Delgado Echeverría, P. S., & Durán Ocampo, A. R. (2019). Metodologías para la enseñanza del derecho penal. *Revista Conrado*, 15(70), 274-283. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente artículo tiene el objetivo de socializar enfoques, teorías y propuestas que permitan un acercamiento a las metodologías para la enseñanza del Derecho Penal, para lo cual se establecen anclajes y presupuestos que parten del derecho en general y permiten concretar métodos y estrategias de enseñanza del derecho penal acorde con los tiempos actuales, rompiendo con modelos inmovilista y proyectándose hacia el modelo de aprendizaje, mediante métodos activos que conducen a la autonomía y participación activa de los estudiantes y al aprendizaje significativo. El mismo se sustenta en una estrategia metodológica cualitativa mediante la cual se emplea una diversidad de procedimientos y técnicas para la recogida de información, con predominio de la revisión bibliográfica y documental, los métodos analítico sintético y la observación participante, para establecer análisis pedagógicos que permiten obtener como resultado la socialización de reflexiones, explicaciones y argumentaciones sobre la metodología de enseñanza del derecho que puede ser útil para hacer más eficiente el sistema educacional ecuatoriano.

Palabras clave:

Enseñanza del derecho, métodos didácticos, estrategias, habilidades, aprendizaje.

ABSTRACT

The present article has the objective of socializing approaches, theories and proposals that allow an approach to the methodologies for the teaching of Criminal Law, for which anchors and budgets are established that start from the law in general and allow to specify methods and strategies of Criminal law education in accordance with current times, breaking with immobilistic models and projecting towards the learning model, through active methods that lead to the autonomy and active participation of students and meaningful learning. It is based on a qualitative methodological strategy through which a variety of procedures and techniques are used for the collection of information, with a predominance of bibliographic and documentary review, synthetic analytical methods and participant observation, to establish pedagogical analyzes that allow Obtain as a result the socialization of reflections, explanations and arguments about the methodology of law education that can be useful to make the Ecuadorian educational system more efficient.

Keywords:

Teaching of the right, didactic methods, strategies, abilities, learning.

INTRODUCCIÓN

Para los seres humanos del siglo XXI es conocido, por ser notablemente percibido en la cotidianidad de la vida, la dinámica impuesta por el acelerado desarrollo de las transformaciones tecnológicas y científicas y su inmediatez en casi toda la actividad humana, incluyendo el crecimiento económico e industrial, el influjo de nuevas concepciones sociales y políticas y modificaciones culturales. Esto, en cierto modo, constituye un problema para el derecho, porque esos rápidos cambios contrastan con su casi absoluta inmovilidad, forjando la gran crisis por la que atraviesa la ciencia de lo jurídico; la ley se dicta para regir en el futuro de manera permanente; o por lo menos durante un largo período, para dar estabilidad al medio social y a sus instituciones; esa característica de la normatividad conspira el derecho como la efectiva herramienta del cambio y desarrollo social, y lo convierte en un medio conservador y tradicional, preocupado de preservar las más obsoletas instituciones.

La situación anteriormente descrita presupone una relación conflictual por cuanto la dinámica científico tecnológica resultante de la globalización entendida como el gran salto de la revolución científico técnica del siglo XXI, es muy natural y necesaria, sin embargo, mientras la vida moderna tiene en nuestros países un curso extremadamente móvil..., el derecho tiende a conservar formas que, en su mayor parte, se originan en los siglos XVIII y XIX, cuando no en el derecho de la antigua Roma, y se manifiesta enteramente incapaz de adecuarse eficientemente a las aspiraciones normativas de la sociedad actual.

El derecho penal, como una rama más del derecho, no escapa a este sino, por el contrario, sigue influido por las viejas corrientes de la filosofía liberal; las leyes latinoamericanas continúan siendo trasplantes inadecuados de instituciones que fueron funcionales en sociedades, desarrolladas bajo el influjo de un sistema capitalista en plena expansión, sometidas a las teorizaciones de los cultores del derecho europeo, quienes reflexionan conforme a su realidad histórica.

Los problemas anotados al derecho en general y al derecho penal en particular, tienen su más remoto y cercano origen en las facultades de derecho y en la metodología de la enseñanza utilizada en ellas.

Es problema primordial de cada ciencia determinar su método de investigación, con el propósito de conseguir un mejor conocimiento de su objeto de estudio; también es importante la determinación del método de enseñanza, y este debe escogerse de acuerdo con los fines que se pretenda obtener y fundamentalmente de la calidad del profesional del derecho que se quiere formar.

En este caso, resulta pertinente reflexionar acerca de las mejores metodologías que se pueden utilizar para desarrollar una enseñanza de calidad del derecho Penal que se adecue a las realidades y exigencias del contexto latinoamericano actual, para lograr formar un profesional consecuente con los tiempos que corren.

La estrategia metodológica utilizada se basa predominantemente en el paradigma cualitativo y el empleo de los métodos de observación participante, revisión bibliográfica y documental, y analítico-sintético e inductivo-deductivo, así como la aplicación de técnicas para la recogida de información, particularmente entrevistas y cuestionarios (Espinoza, 2018). Es una metodología explicativa que vincula los paradigmas cuantitativo y cualitativo, lo que permite triangular las informaciones obtenidas, con los análisis teóricos concluyentes para analizar, reflexionar y profundizar en el conocimiento y comprensión de diversas perspectivas existentes relacionadas con las metodologías para la enseñanza del derecho en general y del Derecho Penal en particular y de los métodos activos que deben aplicarse para hacerla más participativa y significativa.

DESARROLLO

En la actualidad existen diversas posturas teóricas y definiciones relacionadas con la metodología de la enseñanza del derecho en general y del derecho penal en particular, lo que no pocas veces origina contradicciones al respecto, sin embargo, Héctor Fix Zamudio (1976), se limita a relacionar de forma acertada la metodología del derecho con el conocimiento de los instrumentos técnicos necesarios para enseñar ese objeto de conocimiento que denominamos derecho.

En no pocos escenarios docentes al ser los profesionales del derecho quienes se encargan de la preparación de los nuevos abogados, las estrategias y métodos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se concretan casi exclusivamente a la exposición verbalista y reproductora de textos legales, mediante los cuales se transmite una gran cantidad de información legal y se ejercita la habilidad memorística del estudiante, pero con el consabido detrimento en la adquisición de otras pericias como el análisis, la síntesis, la argumentación y la capacidad lógico-jurídica para dar soluciones a los problemas que en concreto enfrentarán en el ejercicio de la profesión.

La educación jurídica es también demasiado formalista, puesto que busca preferentemente transmitir un cúmulo de información, referente al contenido de las normas

jurídicas y de los elementos necesarios para que alumno pueda interpretar esas normas (Bayuelo, 2015).

Lo anteriormente expuesto es un reflejo de que solo una parte reducida de los profesores de derecho reciben capacitación pedagógica para llevar a cabo su función, predominando la idea de que basta el conocimiento que se posee sobre el derecho para poder desempeñar la tarea de la enseñanza del mismo.

La enseñanza jurídica actual es mínimamente práctica, se prefiere aprender la norma en abstracto, perdiéndose la oportunidad de obtener y desarrollar capacidades, aptitudes, habilidades y destrezas que atiendan los hechos y problemas prácticos que resuelven los abogados postulantes, los procuradores de justicia y los administradores de justicia.

Según Espinoza (2018), por método didáctico se entiende una propuesta concreta de modos de enseñar, cuyo autor es un pedagogo, sobre la base de su experiencia profesional y/o de las evidencias alcanzadas por la investigación psico-pedagógica.

A su vez, las estrategias didácticas suponen:

1. Las directrices del profesor a los alumnos sobre cuándo y cómo se va a intervenir y las tareas que tendrán que realizar.
2. La secuencia, más o menos inamovible, de fases o pasos de una serie de actos del profesor, en especial de comunicaciones orales.
3. Las acciones alternativas del profesor para responder adecuadamente a las expresiones más probables de los alumnos.

Para Espinoza, Tinoco & Sánchez (2017), los métodos y estrategias didácticas son los procedimientos utilizados por el profesor con la finalidad de producir en los alumnos determinadas experiencias de aprendizaje.

Se requiere de métodos y estrategias de enseñanza mediante los cuales, los estudiantes de derecho conozcan y comprendan las instituciones jurídicas vigentes, a la vez que puedan adecuar la norma jurídica general al caso concreto, pero que también desarrollen capacidades y habilidades para la investigación y puedan identificar las necesidades sociales que impulsen la creación de normas jurídicas.

Para atender a este requerimiento se necesita la aplicación de metodologías activas de enseñanza en derecho, por lo que se trata de *“la reivindicación de los métodos activos de docencia y aprendizaje como pieza básica de la formación del jurista en la fase universitaria. Y el uso de estas metodologías prácticas debe iniciarse desde*

el comienzo de la carrera y desde el inicio de cada curso, rechazando esa idea según la cual sólo en las fases avanzadas, que es cuando ya el alumno ha adquirido un considerable dominio del temario teórico, es conveniente iniciarse en la elaboración de casos, resolución de problemas y en la realización de dictámenes jurídicos”. (Vargas, 2011, p.19)

La enseñanza de la profesión jurídica es una actividad esencial para formar abogados acordes a las necesidades sociales actuales, sea en la petición del derecho, en la procuración o en la administración de justicia.

Hay además una cuestión muy importante, que adquieran las herramientas necesarias para actuar en el campo de la práctica jurídica extendida hacia un mundo globalizado, puesto que enseñanza y ejercicio de la profesión jurídica son dos elementos asociados íntimamente, siendo el primero de ellos esencial para formar los juristas que requieren las sociedades actuales, sea en la petición del derecho, en la procuración o en la administración de justicia.

En el campo jurídico, tanto teóricos como docentes y abogados postulantes, coinciden en resaltar la creciente necesidad de adecuar las instituciones jurídicas a las cambiantes condiciones en que se desarrollan las relaciones humanas del tercer milenio, entendiendo que las necesidades sociales son el principal impulsor del proceso de creación y reforma de las normas jurídicas.

La necesidad de llevar a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje con resultados óptimos y ante el dilema de seleccionar los métodos y estrategias adecuadas para lograr este objetivo, es por lo cual se propone la enseñanza del derecho dentro de un marco humanista, entendiendo que se busca el respeto a las ideas, creencias y pensamientos en un ambiente de interacción propositiva y constructiva, promoviendo los valores humanos esenciales, donde lo primordial es el dominio socio-afectivo, las relaciones interpersonales y la solidaridad, buscándose formar profesionistas comprometidos con su tiempo y su entorno.

El nuevo abogado, debe tener una visión interdisciplinaria que le permita llevar a cabo un análisis integral de los problemas jurídicos, debe contar, además, con un conjunto de conocimientos y destrezas propios de un profesionalista dedicado a construir soluciones a partir de problemas complejos.

Para adentrarse en el análisis de las metodologías para la enseñanza del derecho penal, necesario precisar, ante todo, que el profesor no podrá seguir actuando como un simple transmisor de conocimientos, pasando

a desempeñar, más bien, un rol de guía o facilitador del aprendizaje de las competencias y habilidades que tengan que adquirir los estudiantes. Su misión será, en esencia, la de organizar la enseñanza y evaluar en función del aprendizaje por competencias, y no de la mera comprensión y memorización de los contenidos de las diferentes asignaturas o materias. Todo ello con la mirada puesta en el objetivo final de formar profesionales cualificados para la intervención, el análisis crítico de la realidad sobre la que se actúa y la investigación (Pavó, 2016).

Es bajo estas premisas que se aplican estrategias metodológicas de aprendizaje cooperativo, de las que se predicen, entre otras virtudes, la mayor implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje (Mayordomo & Onrubia, 2015). El aprendizaje cooperativo se caracteriza por suponer una situación de enseñanza-aprendizaje en la que el resultado que pueda alcanzar cada estudiante depende de que los que trabajan con él consigan, a su vez, los suyos (Ruda, 2016).

Se trata, sin duda, de un tema de relevancia en el que como punto de partida hay que tener claro el objetivo a conseguir para evaluar las herramientas docentes a emplear. Esto significa que la selección de las mejores metodologías de enseñanza del derecho está condicionada por el perfil del egresado que está en formación, esto es, por el tipo de profesional a que aspira y necesita la sociedad, por lo que es muy importante tomar en consideración las funciones que se asumen en ese proceso formativo.

A lo anterior se debe agregar otra condición indispensable a tomar en cuenta para seleccionar las metodologías de la enseñanza del derecho. Se trata, de las actividades que el futuro abogado debe desempeñar una vez graduado; en ese sentido se refiere a: a) abogar, es decir, defender un determinado punto de vista ante los que tomen decisiones, sean estos tribunales o agencias administrativas; b) negociar, mediar, arbitrar; c) aconsejar acerca de la legalidad o ilegalidad de una determinada opción; d) estar en posesión de los contactos adecuados para sacar adelante un asunto; e) formular o ayudar a formular el derecho positivo a través de su actividad política o asesora de los órganos creadores del derecho; f) participar en el proceso de planeación informando sobre los marcos legales necesarios para poner en práctica lo acordado, y g) aplicar el derecho como funcionario público o privado.

Además, en correspondencia con la complejidad de la vida contemporánea, se debe determinar qué habilidades y destrezas fomentar y perfeccionar y las técnicas e instrumentos metodológicos para formarlas.

Concordando con estos puntos se habla de la necesidad de formar ciertas habilidades o condiciones intelectuales en el hombre de derecho entre los que se destacan:

1. Habilidad para determinar el problema de justicia envuelto en la situación de hecho o derecho a él propuesta. Es la capacidad de concluir en relación a lo que la equidad natural ordena, faculta o debe hacer.
2. Habilidad para destacar el problema jurídico ínsito en la situación de hecho propuesta a su consideración, distinguir entre los hechos relevantes y los no relevantes, entre las normas aplicables y las no aplicables.
3. Habilidad para sustentar la solución dada a un problema de derecho determinado. La capacidad de argumentar verbalmente o por escrito, desde el punto de vista jurídico sustentando la solución dada.
4. Habilidad para argumentar contra otras soluciones propuestas al mismo problema, destacando sus errores o contradicciones.
5. Habilidad para la formulación de críticas al sistema jurídico, teniendo en cuenta primordialmente el concepto de justicia y la consecuente capacidad para proponer soluciones o reformas a la institución criticada.
6. Habilidad para la formulación de críticas al sistema jurídico, teniendo en cuenta su adecuación al problema social y a sus especiales requerimientos.

A las anteriores debe agregarse la habilidad para formular crítica al sistema jurídico desde el punto de vista de su técnica legislativa.

Se utiliza la terminología modelo de aprendizaje o enseñanza-aprendizaje para referirse a aquél en el que el aprendizaje del estudiante es un proceso guiado, por el que adquiere el conocimiento y se forma con sus propias experiencias y habilidades, adquiriendo el protagonismo central. Esto es, formarse mediante el conocimiento personal que se obtiene al ejercitarse uno mismo en las técnicas y métodos que le permiten desarrollar adecuada y eficazmente una determinada tarea o función. Preparar al estudiante en el conjunto de técnicas, de métodos y de procedimientos que le permitan conocer el Derecho por sí mismo, identificar y resolver los problemas que plantea su interpretación y aplicación y formular las soluciones para solventarlos.

Existen autores que coinciden en la aplicación del referido modelo y en resaltar que *“la clara implantación del modelo aprendizaje o enseñanza-aprendizaje como la mejor fórmula docente para abordar el estudio del Derecho en general y del penal en particular, obliga, a emplear metodologías innovadoras que faciliten cumplir los objetivos de la universidad y de los diversos ciclos formativos.”* (Suárez, 2014, p.21)

Así, desde este punto de vista, se pueden citar múltiples ejemplos, que permiten una más eficaz adquisición de competencias por los estudiantes en general y para los de Derecho penal en particular, como la creación de foros, análisis de casos con pruebas audiovisuales, visionado de películas, visitas a instituciones, asistencia a juicios, autoevaluaciones, realización de trabajos, entre otros, que, junto a las tradicionales herramientas docentes -clases teóricas y prácticas, seminarios, tutorías y otras actividades complementarias-, pueden potenciar la eficacia del sistema (Ramírez, 2014).

Obviamente, en el empleo tanto de las nuevas como de las tradicionales herramientas docentes tienen un papel muy relevante las tecnologías de la comunicación e información que pueden optimizar el tiempo que los estudiantes emplean y agilizar y potenciar la interrelación entre docentes y discentes.

Para hacer posible que los estudiantes adquieran las competencias propias de las asignaturas o módulos que cursan, teniendo en cuenta obviamente su ciclo formativo -aquí analizado principalmente desde la perspectiva de los estudiantes de grado y en relación con la enseñanza del Derecho penal- se debe optar por una metodología innovadora que emplee fórmulas activas que se apoyen decididamente en las nuevas tecnologías pero que, por ello, no abandonen las tradicionales y todavía actuales herramientas docentes (Pérez, 2018). En este sentido, una opción innovadora en la enseñanza del Derecho penal no es aquella que obvia los instrumentos tradicionales, sino la que los combina con los nuevos de forma adecuada y equilibrada.

Las cualidades mencionadas anteriormente se logran por medio de los más diversos instrumentos metodológicos, que van desde la clase activa, el seminario, el método del caso, de situaciones, de jurisprudencia, de consultorio jurídico, ejercicios axiológicos, hasta la investigación doctrinaria, ¡jurisprudencia!, empírica y de derecho comparado.

Método de la clase activa. Denominado también método socrático, a través del cual el maestro deja el monólogo magistral para establecer un diálogo fructífero con sus alumnos, planteando un problema para su análisis; se modera por parte del profesor y deja a los alumnos presentar sus opiniones, valoraciones o el planteamiento de posibles soluciones. Generalmente, de antemano se informa el fenómeno que se va a estudiar para que los participantes lleven una información teórica previa sobre textos señalados por el profesor.

Las ventajas son innegables al rescatar al alumno de la terrible pasividad intelectual que forja la cátedra magistral y estimular el carácter creativo y la independencia de criterio.

Método del seminario. Presenta las mismas características y ventajas de la clase activa, pero acentuando aún más la intervención del alumno, porque mientras en el primero se le entrega el documento contenido de la información concerniente a lo que se va a discutir, en el seminario se le informa únicamente el tema, debiendo el alumno realizar una investigación personal para conseguir la información relativa al tema y a las opiniones que se van a sustentar. Se presta para la realización de trabajos e investigaciones colectivas.

Además de las ventajas del método anterior, el hecho de permitir el trabajo en grupo, comienza a preparar al alumno para trabajar colectivamente, adaptándolo a la complejidad del mundo contemporáneo, que exige cada vez más esta forma de investigación interdisciplinaria.

Método del caso. Se presta este instrumento metodológico para múltiples variantes, desde el más socorrido y conocido de plantear hipotéticamente un caso para que el estudiante, con base en los conocimientos teóricos, lo resuelva; hasta la posibilidad de realizar ejercicios más tecnificados en relación con la tipicidad, antijuridicidad, culpabilidad, etc., por ejemplo, tratándose del análisis de la tipicidad y de acuerdo con el grado de conocimiento en que se encuentre el alumno (facultad, maestría o especialización) y según se trate de penal general o especial, que el alumno dé ejemplo de conductas típicas, relativas a un derecho tutelado penalmente, de conductas atípicas, por atipicidad relativa o absoluta; dé ejemplos de tipos con sujeto activo o pasivo cualificado, de mera conducta o de resultado.

Este método tiene muchas ventajas; en primer lugar, aleja al estudiante de la yerta indiferencia de las teorías, que en la clase magistral en ocasiones se memorizan, sin entender ni explicar su empleo; se dinamiza el estudio y el alumno comienza a ver el sentido práctico del derecho y a comprender a través del caso las teorías que fácilmente aprenderá (Redcozub, 2014).

Lo obliga a formarse un criterio personal, a emitir su opinión independientemente, liberándolo del pesado yugo de los conceptos de tratadistas o tribunales, se le habilita para ejercer una posición crítica ante la ley desde punto de vista técnico, abriéndole el camino a un posible legislador, con capacidad y práctica para que, de un determinado fenómeno de hecho, pueda forjar una norma penal.

El método del caso no solo se presta para habilitar al estudiante como un técnico del derecho como se puede creer, y menos aun cuando hemos formulado críticas directas al exceso de dogmatismo, formalismo y ritualismo de la ley y de sus cultores, pues en relación a otros temas del derecho penal podrá realizar ejercicios valorativos y axiológicos.

Método de las situaciones. El primer enfrentamiento del alumno con cada una de las materias objeto de su aprendizaje tiene lugar a través del método que hemos denominado de situaciones y que consiste fundamentalmente, en someter a su consideración una situación de hecho determinada y en requerirle para que le dé solución, en términos jurídicos, sobre la base exclusiva de lo que al respecto le dicte su criterio de justicia. La situación planteada será, en la medida de lo posible, representativa de la problemática jurídica cuyo estudio inicia el alumno. El tiempo de su formulación corresponderá al momento en que deba ser resuelta y el alumno, para este efecto, no podrá valerse de otro elemento de juicio que el que le sea proporcionado por su concepción personal de lo que es justo o injusto con relación a los hechos constituidos de la situación que ha de resolver.

Se nota como ventaja de este método, que antes de enfrentar al alumno con el orden legal, se le contraponen al orden de lo justo y de esta manera se lo forma para enfrentar los casos jurídicos desde la perspectiva de la justicia, elementos suficientes para que en el futuro adquiera una posición crítica ante la ley que contradiga su criterio de justicia.

Método de la casuística jurisprudencial. Consistente en proponer a los alumnos decisiones de los juzgados, tribunales, o de la Corte Suprema de Justicia, para que las analicen desde su perspectiva jurídica y valorativa, debiendo tomar una posición ante las pretensiones de las partes y la decisión finalmente pronunciada.

Este método admite las más variadas posibilidades, no solo para las cátedras de penal general, y penal especial, sino también para las de procedimiento penal, pruebas penales, práctica forense y consultorio jurídico. Es recomendable que las facultades de derecho, con la colaboración de jueces y magistrados fotocopien procesos de especial interés jurídico y profundamente debatido por las partes, con destino a las bibliotecas universitarias, con lo cual quedarán al alcance de profesores y alumnos para realizar las más variadas prácticas docentes.

Método del consultorio jurídico. Instrumento metodológico que entre nosotros ya no representa ningún problema, puesto que legislativamente se impuso como una materia más del programa, que debe ser cursado y aprobado por la totalidad de los estudiantes.

Su práctica se hace más efectiva si el director del consultorio está asesorado, para los efectos del área del conocimiento que nos interesa, de un profesor especializado o dedicado al derecho penal, a menos que el director sea penalista; es inadecuado pretender que, si tiene una especialización diversa, oriente a los estudiantes en derecho penal.

Método axiológico y de política criminal. Considerado uno de los más importantes, para formar al futuro dirigente político y al legislador, se fundamenta básicamente en una disección valorativa del Código Penal, en el cual tal como lo afirma el adagio popular para implicar ciertas ausencias y presencias injustificadas y en relación a las conductas ilícitas, "no están todas las que son, ni son todas las que están".

El Código, como estructura jurídica de un país que acoge el liberalismo filosófico francés y el económico anglosajón, ha dado prioritaria importancia a los derechos individuales, descuidando los derechos sociales; ha dado mayor énfasis a la criminalidad convencional y a la política, mientras que la criminalidad de cuello blanco es prácticamente desconocida, no como fenómeno social, sino jurídico; presenta un tratamiento legislativo diferencial a ciertas conductas, según quienes sean los sujetos activos y pasivos. Lo anterior supone por parte del alumno, la realización de un análisis valorativo de los derechos protegidos penalmente que lo lleve a establecer una escala de mayor a menor, y a determinar según su criterio (debidamente fundamentado) si la punibilidad señalada por el legislador corresponde a ese concepto de equidad que sustenta (Pasquel, 2014).

Método de la investigación doctrinaria. La investigación jurídica puede realizarse en función de tres objetivos:

1. La investigación como medio de enseñanza.
2. La investigación como auxiliar básica de la enseñanza del derecho.
3. La investigación destinada a conocer la realidad jurídica a fin de implementar una política legislativa oportuna y eficiente.

Como ventajas de la utilización de este método se le pueden anotar que condiciona al estudiante para la visita asidua a la biblioteca, única posibilidad que le garantiza el poder permanecer actualizado en el futuro; lo prepara y lo forma en su adecuada utilización; lo pone en contacto

con los grandes pensadores del derecho y lo va fundamentando teórica y jurídicamente.

Método de la investigación jurisprudencial. Una muy importante forma de interpretación de la ley es la jurisprudencia, porque son los jueces y tribunales de un país, que, en su constante aplicación de la ley penal, la interpretan y adecuan conforme a la fenomenología social analizada.

La jurisprudencia es dinámica porque por el cambio de situaciones sociales, y por los hombres que se suceden en la administración de justicia, se van presentando diversas interpretaciones y variantes en relación con el juzgamiento de hechos similares.

Consecuentes con esa dinámica evolución de la jurisprudencia se harán investigaciones jurisprudenciales, analizando los tratamientos que los jueces y tribunales les han dado a casos similares, para que así los estudiantes, además de tener conocimiento de toda una trayectoria histórica, puedan analizar las distintas posiciones ideológicas, contradiciéndolas o mostrándose conformes con ellas, pero en cualquiera de los casos, sustentando con argumentos válidos su posición.

Método de la investigación empírica. Consiste en la detección de hechos sociales, económicos, psicológicos y su tratamiento legislativo. Serviría para demostrar la separación existente entre la ley como entidad abstracta y la realidad; nos mostraría lo que el derecho es y lo que debería ser; serviría de medio revelador de la siempre contradictoria situación de la vigencia de la ley y su ineficacia.

Método de legislación comparada. Es importante que las bibliotecas universitarias estén dotadas del mayor número de códigos extranjeros, ojalá de los países latinoamericanos y de los países europeos, que con su honda tradición romanística han influido en nuestras estructuras legales (Fernández & Jarrin, 2015).

Aunque es criticable el trasplante de legislaciones europeas en nuestro medio, ello no significa que debamos estar jurídicamente aislados del resto del mundo, es preciso estar observando los cambios y evolución jurídica de los otros países, y debe ser desde la misma facultad donde los alumnos conozcan las legislaciones extranjeras y hagan un análisis comparado con la del país, advirtiendo sus errores y virtudes.

Este trabajo con legislaciones extranjeras se presenta para ser manejado indistintamente con algunos de los métodos señalados con anterioridad y desde el punto de vista dogmático hacer ejercicios relativos a la tipicidad, antijuridicidad,

culpabilidad y punibilidad; igualmente que se pueden realizar tareas de carácter axiológico, al hacer un análisis valorativo de los derechos tutelados penalmente en otros países y la forma de protegerlos; asimismo es factible realizar ejercicios teniendo en cuenta los aspectos de la punibilidad, y proceder a determinar los aspectos de equidad y justicia, al señalarse con relación a la importancia del bien jurídico tutelado.

También Vargas (2011), destaca entre las metodologías didácticas en derecho:

- El análisis de sentencias.
- El análisis de textos legales.
- La utilización de documentación contractual.
- Los grupos puzzles o rompecabezas.
- Los mapas conceptuales.

Otra mirada que apunta hacia los métodos de enseñanza del derecho se puede encontrar en Castillo & Polanco (2005), los que hacen referencia a los siguientes métodos para fomentar la libertad del alumno y, por lo tanto, contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo:

Trabajar con problemas reales y que se perciben como tal. Hay que tomar en cuenta, que, si realmente se desea que los estudiantes aprendan a ser individuos libres y responsables, entonces, se debe permitir que se enfrenten a la vida y a los verdaderos problemas.

Este método conlleva una actitud activa y participativa de los estudiantes al solucionar problemas que son reales, sin embargo, según Vázquez & Pérez (2012), también tomando en cuenta una experiencia se diseña y plantean para su resolución.

En este sentido resulta interesante y válido el planteamiento de Souto (2014), cuando señala que aplicando el aprendizaje basado en problemas *“la enseñanza del Derecho Penal puede partir de una noticia de prensa, o a través del arte envolviendo a la literatura, poesía, teatro, opera, cine, televisión o la misma Historia”* (p.20)

Se trabaja preferentemente en grupos reducidos de alumnos, aunque también se puede trabajar en lo individual con alumnos que cuenten con las herramientas intelectuales o habilidades necesarias previamente adquiridas en clase.

El docente supervisa y orienta, su participación no es protagonista en la resolución del problema, únicamente colabora para remover obstáculos que impidan que el alumno avance o tenga un pleno entendimiento de la actividad a realizar.

Lo importante de esta estrategia es trascender al aprendizaje teórico y llevarlo a la práctica, permitiendo que el alumno se familiarice con el contexto en el cual se desempeñará como profesionalista.

El alumno aprende a desempeñarse en situaciones en las que se verá implicado permanentemente, y, además, va adquiriendo habilidades que le permitan una mayor asertividad en su desarrollo profesional, por la sencilla razón que estará aplicando lo que teóricamente aprendió, y entonces, ante situaciones similares recordará con mayor facilidad aquello que le sirvió para resolver una situación conflictiva (Roa, 2015).

El aprendizaje basado en problemas se fundamenta en una serie de principios que le dan sustento pedagógico, los cuales son:

- Las actividades inducen a que los estudiantes adquieran la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Al igual que como ocurre en la vida real, los problemas son poco estructurados.
- La información requerida para abordar los problemas ha de ser de carácter interdisciplinaria.
- La colaboración es un componente esencial
- Los aprendizajes previos se activan a partir del análisis y la búsqueda de solución al problema
- La reflexión sobre lo aprendido es un aspecto fundamental.
- La auto-evaluación y la co-evaluación son enfoques que están siempre presentes.
- Las actividades permiten poner en práctica habilidades sociales profesionales requeridas en la vida real.
- La evaluación del aprendizaje ha de trascender los contenidos y considerar las habilidades pretendidas en los objetivos.
- El aprendizaje basado en problemas ha de ser el enfoque pedagógico del currículum y no una parte, un episodio, dentro del mismo.

Trabajar con problemas reales provee la oportunidad de integrar diversos elementos como:

- Estudio de casos (el problema).
- Grupo de trabajo (grupo de estudiantes).
- Solución de problemas (Aprendiendo a través del hacer).
- Método socrático (el maestro interactúa con los grupos).
- Debates en clase.

El estudio de casos Implica el análisis en profundidad de negocios jurídicos, propiciando el cultivo de habilidades que permitan desentrañar la *ratio iuris* (razón jurídica) utilizada para la resolución de esos negocios.

Es una forma de enseñanza, mediante la cual los alumnos intervienen directamente en la construcción de su aprendizaje, según Redcozub (2014), partiendo del análisis y discusión de experiencias y situaciones reales previamente resueltas.

Lo esencial es descubrir los principios que rigen los casos en estudio, desentrañar el sentido de las palabras y términos jurídicos utilizados, a efecto de llegar a la comprensión de los motivos que llevaron al juzgador a resolver en ese sentido, lo cual resulta importante para el derecho, y que precisamente por esta importancia trasciende del caso particular para incrustarse a otros casos similares.

La habilidad del alumno consistirá en descubrir esos principios, posteriormente analizarlos, debatirlos y luego extrapolarlos a otras situaciones, lo cual será posible lograr con la ayuda del profesor.

Se espera que un estudio de casos abarque la complejidad de un caso particular, porque es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Dicho estudio consiste en hacer estudiar a un grupo durante una larga serie de sesiones diversas situaciones-problema concretas presentadas con sus detalles reales, y así provocar, a partir del análisis efectuado, una concientización adecuada y exacta de la situación, después de una conceptualización experiencial, y finalmente, una búsqueda de soluciones eficaces.

La actividad pedagógica efectuada debe satisfacer un objetivo: la solución de problemas de manera óptima o correcta. Enseñar a entender el problema, encontrar sus características, comprender esas características y poder reproducirlas para la solución de situaciones similares.

En este método, los estudiantes tienen la oportunidad de poner en práctica básicamente sus habilidades analíticas, la observación, el diagnóstico y la argumentación, pero tomando en cuenta, que los estudiantes parten de los conocimientos adquiridos para alcanzar la solución, es decir, van de la teoría a la práctica (Illera, 2017).

Para la correcta aplicación de este método, es necesaria la selección de casos relevantes y, además, perfectamente vinculados a la realidad, a efecto de que se logre ubicar al estudiante en la práctica profesional.

El grupo básico de encuentro Es una experiencia no estructurada, en la que se ayuda al grupo a expresarse a sí mismo, y a los miembros a interactuar entre ellos, de manera que se logra una experiencia significativa y mutuamente provechosa.

Proporcionar recursos que respondan a las necesidades de los estudiantes. El maestro como facilitador, emplea gran parte de su tiempo organizando lecciones y exposiciones, dedica tiempo a descubrir, obtener y poner a la inmediata disposición de los alumnos los recursos que responden a sus necesidades, tales como libros, artículos, películas, conferencias, experiencias y otros recursos o instrumentos. Esto permite que el alumno se sitúe en un ambiente de aprendizaje y tenga la opción de seleccionar los elementos idóneos a sus requerimientos.

Utilización de contratos Proporciona una experiencia de transición entre las exigencias de un programa, o de una institución educativa y la completa libertad del alumno, respetando los requerimientos del programa y atendiendo las inquietudes y deseos personales del alumno.

División de la clase Se parte del principio de que la libertad no se impone a quien no la quiere, respetando la preferencia de aquellos alumnos que deseen una instrucción convencional.

Lectura de comprensión Capacidad de captar el significado completo de un mensaje que se transmite mediante un texto leído, adoptando una actitud reflexiva, crítica y activa.

Sin duda, como dicen Castillo & Polanco (2005), la lectura es la técnica instrumental básica para estudiar y desarrollar el aprendizaje escolar, pero, también es completamente cierto, que para que la lectura sea eficaz debe entenderse lo que se está leyendo. La comprensión es esencial en una lectura provechosa y para llegar a la comprensión es necesario el esfuerzo mental y la actividad reflexiva.

Una lectura de comprensión implica captar el significado del texto, para lo cual es necesario adoptar una actitud reflexiva, crítica y activa. Comprender significa apropiarse de las ideas expuestas en el texto y captarlas en la amplitud que el autor las expuso. La actitud reflexiva implica organizar esas ideas y otorgarles un valor propio, recodificarlas.

Castillo & Polanco (2005), hacen referencia a tres fases de la lectura, siendo estas: prelectura, lectura crítica y postlectura, donde la lectura crítica involucra los aspectos significativos del texto, la estructura interna y las ideas principales y secundarias.

La lectura crítica demanda una actitud activa del lector, que le permita captar el contenido de la misma, mediante una postura interrogativa, una actitud reflexiva, valorando cada uno de sus elementos o ideas y organizándolas y vinculándolas con los conocimientos previos.

CONCLUSIONES

La dinámica de los tiempos actuales, caracterizada por una vertiginosa explosión de la ciencia y la tecnología, así como de las herramientas y canales de la información y las comunicaciones, encuentra eco en la enseñanza en general y particularmente del Derecho Penal, el cual, en algunos escenarios docentes aún se encuentran atrapados en las antiguas prácticas de la filosofía liberal, por lo que se apoya en métodos de enseñanza que ya resultan obsoletos.

Es preciso accionar con metodologías activas y estrategias innovadoras para lograr una enseñanza de calidad del derecho Penal que se adecue a las realidades y exigencias actuales.

Para ello, se debe reflexionar en aquellos enfoques teóricos que proponen nuevos métodos de enseñanza que responden al perfil del profesional del derecho que se quiere formar según el encargo social.

Las metodologías en cuestión en esta carrera se deben basar esencialmente en los métodos de resolución de problemas, estudios de casos y trabajos de investigación, entre toda una diversidad propuesta por diferentes autores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bayuelo, P. (2015). La educación y el Derecho en torno a un nuevo paradigma transformador. *Justicia*, 27, 167-184. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/just/n27/n27a10.pdf
- Castillo, S. & Polanco, L. (2005). *Enseñar a Estudiar... aprender a aprender. Didáctica del estudio*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Espinoza Freire, E. E. (2018). Presencia de los métodos problémicos en la educación básica. *Mendive. Revista de Educación*, 16(2), 262-277. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v16n2/1815-7696-men-16-02-262.pdf>
- Espinoza, E., Tinoco, W. & Sánchez, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. *Revista Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6210816.pdf>

- Fernández, J., & Jarrin, C. (2015). *Estudio de la notificación del inicio de la indagación previa y la legitimidad del proceso penal*. (Trabajo de titulación). Machala: Universidad Técnica de Machala.
- Fix, H. (1976). En torno a los problemas de la metodología del derecho. En, *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*. México: UNAM.
- Illera, M. (2017). Relación de la teoría y la práctica en la enseñanza del Derecho. *Revista ESPACIOS*, 38(45). Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p20.pdf>
- Mayordomo, R., & Onrubia, J. (2015). El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales. En, J., Onrubia, R. M., Mayordomo Saiz (coords.), *El aprendizaje cooperativo*. (pp. 17-48). Barcelona: Editorial UOC.
- Pavó, R. (2016). La enseñanza universitaria del derecho en Cuba, sus dilemas ante la reforma que viene: ¿cuánto de gana y cuánto de pierde? *Revista sobre enseñanza del Derecho*, 14(28), 37-75. Recuperado de www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/28/la-ensenanza-universitaria-del-derecho-en-cuba-sus-dilemas-ante-la-reforma-que-viene.pdf
- Pasquel, J. (2014). *Estudio del Código Penal Integral*. Guayaquil: CEP.
- Pérez, L. (2018). El Sistema de enseñanza del Derecho y acceso a las profesiones jurídicas en Alemania: Lecciones para el debate en México. *Jurídicas*, 50(151). Recuperado de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/12295/13935>
- Ramírez, L. (2014). El Objeto del Derecho Penal. *Revista de Derecho Uexternado de Colombia*, 26.
- Redcozub, G. (2014). La enseñanza del Derecho en aulas masivas. El caso de una Facultad de Derecho argentina. *REDU Revista de docencia Universitaria*, 12(3), 245-268. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4848225.pdf>
- Roa, A. (2015). *Ámbito Jurídico*. Recuperado de <http://www.ambitojuridico.com/BancoConocimiento/clinicas-juridicas-spacios-para-mejorarla-formacion-en-derecho.asp>
- Ruda, A. (2016). Aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos. En, R., Calvo, F. J. Cano, (eds.). *El aprendizaje cooperativo como práctica docente: experiencias aplicadas*. (pp. 137-146). Alzira: Neopàtria.
- Souto, M. (2014). Metodologías docentes activas en derecho penal y puesta a disposición de recursos de aprendizaje que faciliten el trabajo autónomo. *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad*, 3, 20-39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4764217.pdf>
- Suárez, J. (2014). La importancia del empleo de las metodologías innovadoras en la enseñanza del Derecho Penal. *Anales de Derecho*, 32, 1-32. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesderecho/article/viewFile/205361/166641>
- Vargas, C. (2011). *Metodologías activas en la enseñanza del Derecho: Prueba, ensayo y percepción por parte de los alumnos*. Almería: Espacio Europeo de la Universidad de Almería.
- Vázquez, F., & Pérez, N. (2012). Técnicas de enseñanza-aprendizaje del Derecho penal en el marco del EEES. *AFDUC* 16, 647-659. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12019/AD_16_2012_art_28.pdf?sequence=1&isAllowed=y

37

CARTILLA ILUSTRATIVA EN CONOCIMIENTO Y PRAXIS DEL AUTOEXAMEN DE MAMA, HUÁNUCO – PERÚ, 2018

ILLUSTRATIVE CARDBOARD IN KNOWLEDGE AND PRAXIS OF SELF-EXAMINATION OF MAMMA, HUÁNUCO – PERU, 2018

Nancy Veramendi Villavicencios¹

E-mail: guillermina137@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9177-6490>

Clorinda Natividad Barrionuevo Torres¹

E-mail: clori_bt@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3950-9747>

Ewer Portocarrero Merino¹

E-mail: eportocarrero85@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3920-2999>

¹ Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Huánuco. Perú.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Veramendi Villavicencios, N., Barrionuevo Torres, C. N., & Portocarrero Merino, E. (2019). Cartilla ilustrativa en conocimiento y praxis del autoexamen de mama, Huánuco – Perú, 2018. *Revista Conrado*, 15(70), 284-290. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El objetivo fue determinar el efecto de una cartilla ilustrativa en conocimiento y praxis del autoexamen de mamas. Se realizó un estudio cuasi-experimental con valoración antes y después, con un solo grupo, conformado por 34 usuarias del ACLAS Pillcomarca – Huánuco, 2018. Se utilizó un cuestionario de conocimiento y de prácticas sobre autoexamen de mamas. En la comprobación de hipótesis se utilizó la prueba McNemar. Luego de la intervención los resultados mostraron que un 94,1% (32 usuarias) tuvieron conocimientos sobre autoexamen de mama y 79,4% (27 usuarias) tuvieron prácticas adecuadas. Asimismo, en relación a la comparación del conocimiento y prácticas del autoexamen de mama antes y después de la intervención, estadísticamente se encontró diferencias significativas ($P \leq 0,05$) y este hallazgo es corroborado por diferentes estudios alineados a la prevención de esta enfermedad. Se concluyó que existe efecto significativo de la cartilla ilustrativa en el incremento de conocimiento y praxis del autoexamen de mama en usuarias del ACLAS Pillcomarca – Huánuco.

Palabras clave:

Autoexamen de mama, conocimiento, praxis.

ABSTRACT

The objective was to determine the effect of an illustrative first-reader in knowledge and praxis of the self-examination of mammas. A quasi-experimental study with assessment came true before and after, with a very group, shaped for the ACLAS's 34 users Pillcomarca – Huánuco, 2018. A questionnaire of knowledge and of practices on self-examination of mammas was used. McNemar utilized the proof in the checking of hypothesis. The results evidenced right after the intervention that knowledge on self-examination of mamma and 79.4 % (32 users) had a 94.1 % (27 users) they had adequate practices. In such manner, in relation to the comparison of knowledge and the practice of the self-examination of mamma before and after intervention, statistically it was found significant differences ($P \leq 0,05$) and this finding is corroborated by different studies aligned to the prevention of this disease. It was concluded that there is a significant effect of the illustrative booklet in the increase of knowledge and praxis of mammas self-examination in users of ACLAS Pillcomarca - Huánuco.

Keywords:

Self-examination of mamma, knowledge, praxis.

INTRODUCCIÓN

El cáncer de mama representa uno de los principales problemas de salud pública en todo el mundo y es considerado como uno de los cinco tipos de cáncer que determinan alta frecuencia de fallecimientos entre las mujeres de 30 a 54 años de edad, sin diferenciar entre estrato socioeconómico y una elevada carga de morbilidad en países pobres (Organización Mundial de la Salud, 2018).

En las Américas es la segunda causa de muerte por cáncer entre las mujeres. Se estima que cada periodo anual se registra cifras por encima a los 462.000 casos nuevos, además de 100.000 muertes por cáncer de mama. Las proyecciones apuntan que para el 2030 se estima un incremento de 572.000 nuevos casos y aproximadamente de 130.000 fallecimientos (Organización Panamericana de la Salud, 2018).

En Ecuador, según cifras estadísticas del Ministerio de Salud Pública del Ecuador (2017), en el 2015 se hallaron 551 muertes por cáncer de mama y en el 2016 fueron 641 defunciones, siendo predominante en el sexo femenino con 638 casos y 3 en varones tanto en el 2015 como en el 2016.

El Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (2017), en el 2014 informó en el último análisis epidemiológico del cáncer de mama una cifra de 2.649 defunciones anualmente; posicionando como una problemática de salud pública, por su alta incidencia y mortalidad asociada.

En el Perú, la incidencia anual de cáncer de mama fue de 28 casos por 100.000 habitantes. La tasa de mortalidad anual fue de 9,2 casos por 100.000 habitantes (Perú. Ministerio de Salud Pública, 2014). En consecuencia, esta enfermedad constituye la segunda neoplasia más frecuente en nuestro país, con implicancias a la mujer adulta y es aquella causa importante de carga de enfermedad.

Asimismo, la causa del incremento de cáncer de mama puede ser originada por factores como los embarazos tardíos, la utilización de hormonas, los cambios de los hábitos para el ejercicio y otros determinantes de tipo social, psicológico, percepción de la enfermedad y de la oferta de atención en salud basado en atención primaria.

Por otro lado, la identificación oportuna de cáncer de mama mejora el pronóstico como la sobrevivida a largo plazo. Los profesionales de la salud deben ser los responsables de educar a las mujeres para que se realicen en forma mensual un autoexamen de mama, explicar la técnica, evaluar sus conocimientos y prácticas aplicadas.

El autoexamen de mama tiene un valor extraordinario por corresponder al primer recurso que dispone una mujer

para una detección temprana; el conocimiento de su anatomía hace más fácil la identificación de cambios como la aparición de nódulos.

Numerosas investigaciones han demostrado que un 80,0% de nódulos mamarios han sido identificados por la misma mujer al efectuarse una autoexploración mamaria adecuada. Si bien este no es un procedimiento para disminuir la mortalidad del cáncer de mama, su conocimiento y praxis puede llevar a un diagnóstico temprano.

Actualmente, existen muchas técnicas para educar a las mujeres, con la utilización de la andragogía se procura alcanzar una transformación en las formas habituales de enseñanza, con enfoques y técnicas innovadoras dirigidas a la educación de adultos comprendiendo numerosos componentes psicológicos y sociales, demostrando que su utilización ha incrementado significativamente el aprendizaje en poblaciones de riesgo.

Ramírez (2013), informa que en un trabajo de investigación que usa la andragogía, muestra las formas de cómo la persona asimila nueva información; indica el aprendizaje en función a un estímulo y la respuesta se encuentra incorporada por acciones psicomotoras, como se utiliza en este estudio, el caso de la cartilla ilustrativa.

Realpe & Chamorro (2018), concluyen que conocer y practicar en forma correcta el autoexamen de mama es fundamental ya que apoya a la prevención o detección oportuna de cambios que pueden generar riesgo de desarrollar un cáncer de mama.

El autoexamen de mama corresponde a una acción o técnica en el marco del autocuidado, asociado con la detección oportuna del cáncer de mama; asimismo, para poder detectar anomalías en las glándulas mamarias y anticiparnos a algún tipo de cáncer; es por ello que se recomienda iniciar el autoexamen mensual de mama a partir de los 20 años de edad. Es fundamental que las mujeres conozcan la técnica del autoexamen de mama, también que pongan en práctica en forma mensual. Lo que se buscó con el presente trabajo de investigación.

Nuestros resultados son compartidos también por los estudios de Amaya, Prado & Velásquez (2015), quienes concluyeron que su intervención educativa también fue eficaz al lograr incrementar de forma significativa el nivel de conocimientos de todas las variables analizadas.

Delgado, Cedillo, Mora & Martínez (2018), concluyeron que la intervención educativa a través de un aprendizaje motor para el estímulo de la respuesta mejoró significativamente el conocimiento, las actitudes y las prácticas de la autoexploración de mama en vendedoras de los mercados de la ciudad de Cuenca – Ecuador.

Santana, Zepeda, González & Meléndez (2015), informaron que la técnica del autoexamen de mama supervisada mostró un incremento en la capacidad del autoexamen. Esta técnica abarcó tres canales de aprendizaje: auditivo (a través de la explicación verbal), visual (con el apoyo de rotafolio) y cinestésico (se solicitó a la paciente que ejecutara la técnica mientras se le explicaba, además del uso de modelos anatómicos), contando con la presencia de galenos capacitados, quienes guiaron a las mujeres durante todo el proceso de enseñanza.

Asimismo, Martínez, Medina & Verástegui (2016), confirmaron que el programa educativo resultó de gran utilidad para detectar tempranamente masificaciones de mama en un grupo de mujeres de bajos recursos del AA.HH. Eliseo Teobaldo Collazos Verde, Puente Piedra-Lima-Perú.

Mondeja, Quintana, Rodríguez & Borroto (2009), mostraron que antes de su intervención educativa existía un nivel de conocimiento incorrecto acerca de la frecuencia y el momento del ciclo menstrual en el que debe efectuarse el autoexamen de mama, así como las formas de diagnóstico temprano y dominio de la técnica, variables que alcanzaron un nivel de conocimiento correcto posterior a la intervención educativa.

En consecuencia, la promoción de la salud hacia la detección oportuna del cáncer de mama es un proceso que permite a la mujer incrementar el control sobre su salud y mejorarla. La intervención educativa que se empleó, sustenta su estructura conceptual en el modelo de la Promoción de la Salud de Nola (Pender & Murdaugh, 2002), quien propuesto con conceptos de la teoría de expectativas-valores y de la teoría cognitivo-social, para identificar la estructura multidimensional de los rasgos personales que, en interrelación con su ambiente, mejoran los hallazgos vinculados a la salud.

La promoción de la salud se logra a través de tres mecanismos intrínsecos, incrementar el control sobre su salud y mejorarla, según lo planteado por la Organización Panamericana de la Salud (Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud, 2001); además establecer cuáles son los comportamientos sanos que pueden disminuir las causas de enfermedad y muerte en la comunidad. Una vez valoradas actuar sobre ellas y cambiarlas en sentido positivo.

Por tanto, el logro de nuevos conocimientos de elementos asociados con la promoción de la salud, demanda como vehículo a la educación para la salud. Teniendo en cuenta la conceptualización que de ella hicieran Valadez, Villaseñor & Alfaro (2004), que la describen como ciencia, campo de acción y doctrina que representa la orientación básica referida en lo conceptual y en lo práctico de la

interacción entre las Ciencias de la Educación y la Salud, que puede llevarse a cabo de forma informal y formal a través del desarrollo de programas educativos planificados. Es decir, que toda mujer debe apoyar su conocimiento sobre prevención y control del cáncer de mama, y debe incluir entre otros temas, la autoexploración, como mecanismo de identificación temprana de la alteración.

Este estudio tiene por objetivo determinar el efecto de una cartilla ilustrativa en el nivel de conocimiento y praxis del autoexamen de mama en madres del ACLAS Pillcomarca - Huánuco, durante el año 2018.

MATERIALES Y MÉTODOS

Según el análisis y alcance de los resultados el estudio fue cuasi-experimental; según el tiempo de ocurrencia de los hechos y registros de la información fue de tipo prospectivo y según el periodo y secuencia del estudio fue longitudinal.

El diseño de investigación empleado fue con valoración antes y después y con un solo grupo.

Población

La población de estudio estuvo conformada por las usuarias de programa de cáncer de mama del ACLAS Pillcomarca, siendo un total de 263 mujeres. La muestra lo conformaron 34 mujeres seleccionados por muestreo no probabilístico.

Procedimiento

La cartilla ilustrativa fue elaborada conforme las recomendaciones para la concepción y eficacia de los materiales educativos, es decir teniendo en cuenta: contenido, lenguaje, organización, ilustración, aprendizaje y motivación. La versión final de la cartilla ilustrativa tuvo en su dimensión 140x200mm. La cartilla tuvo dos páginas anverso y reverso, conteniendo información como: ¿Qué es el autoexamen de mama? ¿Cuál es la importancia, edad de inicio, frecuencia y momento adecuado del autoexamen de mama?, ¿Cuál es la postura del autoexamen de mama?, ¿Cómo es la inspección previa (frente al espejo)? ¿Cómo es la palpación propiamente dicha? ¿Cuál es la técnica utilizada por la persona? La elaboración y validación de la cartilla informativa fue por tres expertos en Ciencias de la Comunicación y profesionales en Pedagogía.

La implementación de la intervención tuvo una duración de siete días, distribuidos durante un mes los días lunes y miércoles, cada día se trabajó 5 madres a las que se aplicó en un primer momento un pre test, luego se les entregó la cartilla ilustrativa explicándoles a cada una los aspectos de conocimiento y praxis del auto examen de

mamas, por un espacio de 30 minutos, Posterior a ello se aplicó el post test.

Se utilizó un cuestionario de conocimiento y de praxis del autoexamen de mama. En cuanto al procedimiento de la toma de datos se efectuó las coordinaciones necesarias con el Gerente del establecimiento en estudio.

Análisis de datos

En el análisis descriptivo de los datos se utilizó las medidas de tendencia central y de dispersión y en el análisis inferencial se utilizó la Prueba de McNemar. Se tuvo en cuenta una significación de 0,05. En el procesamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 22.0.

Aspectos éticos

Los aspectos considerados fueron:

- Presentación del proyecto de investigación a la autoridad del establecimiento de salud ACLAS Pillcomarca – Huánuco quien autorizó la ejecución de la investigación.
- Información completa sobre los objetivos de la investigación al grupo de estudio
- Consentimiento informado
- Confidencialidad
- Retiro de la investigación en el momento que así lo requieran.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En cuanto a las características demográficas, 38,2% (13 usuarias) pertenecieron a las edades de 20 a 24 años, 55,9% (19 usuarias) se encontraban con la condición de conviviente y 58,8% (20 usuarias) alcanzaron una educación de secundaria (Tabla 1).

Tabla 1. Características generales de las usuarias en estudio del ACLAS Pillcomarca - Huánuco 2018.

Características generales	Frecuencia (n=34)	%
Edad en años		
Menor de 20	4	11,8
20 a 24	13	38,2
25 a 29	10	29,4
30 a 34	7	20,6
Estado civil		
Soltera	7	20,6

Casada	8	23,5
Conviviente	19	55,9
Grado de instrucción		
Primaria	14	41,2
Secundaria	20	58,8

Respecto a las dimensiones de conocimiento del autoexamen de mama, antes de la intervención, en la dimensión generalidades del conocimiento, postura, inspección y palpación, revelaron alto porcentaje en la categoría desconocimiento con 67,6%, 91,2%, 70,6% y 79,6%; respectivamente. Sin embargo, posterior a la intervención estas dimensiones mejoraron, donde obtuvieron cambios del 55,9%, 76,5%, 67,6% y 70,6% en generalidades del conocimiento, postura, inspección y palpación; respectivamente (Tabla 2).

Tabla 2. Dimensiones del conocimiento sobre autoexamen de mama de las usuarias en estudio, antes y después de la intervención, ACLAS Pillcomarca - Huánuco 2018.

Dimensiones	Antes (n=34)	Después (n=34)	Cambio
Generalidades			
Conoce	32,4	88,2	55,9
Desconoce	67,6	11,8	
Postura			
Conoce	8,8	85,3	76,5
Desconoce	91,2	14,7	
Inspección			
Conoce	29,4	97,1	67,6
Desconoce	70,6	2,9	
Palpación			
Conoce	20,6	91,2	70,6
Desconoce	79,4	8,8	

En general, referente al conocimiento sobre autoexamen de mama, antes de la intervención tenían conocimiento solo el 17,6% (6 usuarias) y después de la intervención 94,1% (32 usuarias) (Figura 1).

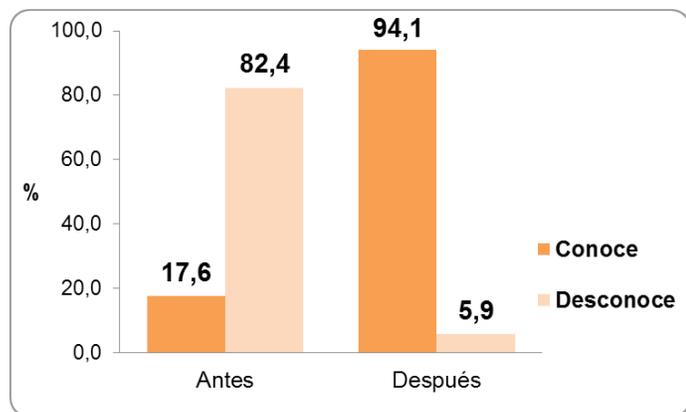


Figura 1. Conocimiento sobre autoexamen de mama de las usuarias en estudio, antes y después de la intervención, ACLAS Pillcomarca - Huánuco 2018.

Concerniente a las dimensiones de la praxis del autoexamen de mama, antes de la intervención, en la dimensión inspección previa (frente al espejo), palpación propiamente dicha y técnica utilizada por la persona, evidenciaron alto porcentaje en la categoría inadecuada con 82,4%, 67,6% y 91,2%; respectivamente. Por otro lado, después de la intervención estas dimensiones mejoraron, donde lograron los cambios de 55,9%, 47,1% y 73,5% en inspección previa (frente al espejo), palpación propiamente dicha y técnica utilizada por la persona; respectivamente (Tabla 3).

Tabla 3. Dimensiones de la praxis sobre autoexamen de mama de las usuarias en estudio, antes y después de la intervención, ACLAS Pillcomarca - Huánuco 2018.

Dimensiones	Antes (n=34)	Después (n=34)	Cambio
Inspección previa (frente al espejo)			
Adecuada	17,6	73,5	55,9
Inadecuada	82,4	26,5	
Palpación propiamente dicha			
Adecuada	32,4	79,4	47,1
Inadecuada	67,6	20,6	
Técnica utilizada por la persona			
Adecuada	8,8	82,4	73,5
Inadecuada	91,2	17,6	

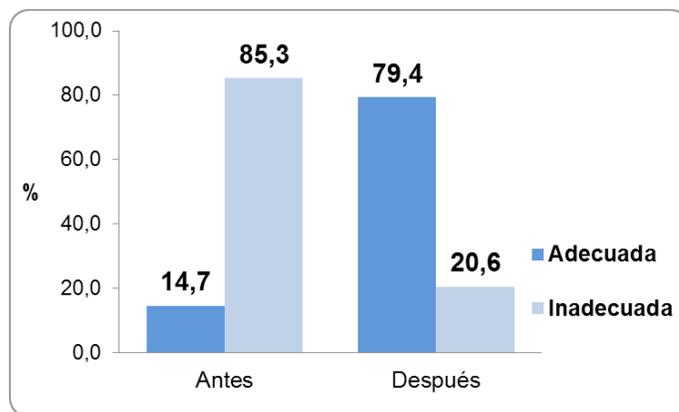


Figura 2. Praxis del autoexamen de mama de las usuarias en estudio, antes y después de la intervención, ACLAS Pillcomarca - Huánuco 2018.

Con respecto a la praxis del autoexamen de mama, antes de la intervención el 14,7% (5 usuarias) lo realizaban adecuadamente y después de la intervención 79,4% (27 usuarias) tuvieron prácticas adecuadas (Figura 2).

Tabla 4. Comparación del conocimiento y prácticas del autoexamen de mama de las usuarias en estudio, antes y después de la intervención, ACLAS Pillcomarca - Huánuco 2018.

Autoexamen de mama	Antes (%)	Después (%)	Prueba McNemar
Conocimientos	17,6	94,1	0,000
Prácticas	14,7	79,4	0,000

En relación a la comparación del conocimiento y praxis del autoexamen de mamas antes y después de la intervención, se encontró que estos resultados fueron significativos estadísticamente ($P \leq 0,05$), es decir con un riesgo del 5%, existen evidencias suficientes para afirmar que después de la intervención las usuarias han cambiado su conocimiento y sus prácticas del autoexamen de mama (Tabla 4).

Ante esto, la cartilla ilustrativa es de vital importancia en los contenidos de la promoción de la salud y constituye una de las estrategias para hacer frente a la problemática de salud pública que afecta a la mujer. Que a partir de una concepción amplificada del proceso de salud-enfermedad y de sus determinantes, indaga la articulación de saberes y la movilización de recursos institucionales y de la comunidad.

Adicionalmente, la cartilla ilustrativa diseñada podría utilizarse, previo entrenamiento, por el personal de salud

perteneciente a la estrategia de prevención y control del cáncer y estudiantes de enfermería que roten por el consultorio como parte de su formación profesional. Es decir, se optimizarían los recursos.

CONCLUSIONES

El autoexamen de mama no resuelve totalmente la necesidad de efectuar un diagnóstico más temprano de los casos de cáncer de mama; sin embargo, puede ser parte de una estrategia integral de prevención y tamizaje, por ejemplo, al vincularla con la práctica del examen clínico anual, hasta que sea factible de disponer de técnicas de detección temprana más efectivas y accesibles para este grupo de población.

En el estudio se encontró incremento significativo del conocimiento del autoexamen de mama, es decir, antes de la intervención el 17,6% tenían conocimiento y después de la intervención 94,1% tuvieron conocimiento. Asimismo, en cuanto a las praxis también hubo mejoras debido a que antes de la intervención el 14,7% lo hacían adecuadamente y después de la intervención el 79,4% tuvieron prácticas adecuadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaya, S. M., Prado K. P., & Velásquez, D. V. (2015). Eficacia de una intervención educativa en el nivel de conocimiento sobre prevención de cáncer de mama en mujeres del Asentamiento Humano Tiwinza – Puente Piedra. *Rev Enferm Herediana*, 8(2), 97-103. Recuperado de <http://www.upch.edu.pe/vrinve/dugic/revistas/index.php/RENH/article/download/2688/2564>
- Cabrera, G., & Candeias, N. (1999). El modelo de análisis estratégico para promoción de la salud y el control local del tabaquismo. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 17(1), 9-16. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/fnsp/article/download/13391/11979>
- Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social. (2017). *Cáncer de mama, una enfermedad en ascenso en Colombia*. Bogotá DC: Ministerio de Salud y Protección Social.
- Delgado, C., Cedillo, C., Mora, M., & Martínez, F. (2018). Estudio Cuasi - Experimental: Mejoramiento de los conocimientos, actitudes y prácticas del autoexamen de mama en vendedoras de los mercados de la ciudad de Cuenca. *Rev Med HJCA*, 10 (1), 12-19. Recuperado de <https://revistamedicahjca.iess.gob.ec/index.php/RevHJCA/article/download/402/382>
- Ecuador. Ministerio de Salud Pública. (2016). *Información estadística y geográfica de salud*. Recuperado de <https://public.tableau.com/profile/darwin5248#!/vizhome/defunciones2016/Historia1?publish=ye>
- Martínez, D. R., Medina, K. M., & Verástegui, R. P. (2016). *Efectividad de un programa educativo en el nivel de conocimiento y práctica del autoexamen de mama en mujeres de 20 a 45 años para la detección de masificaciones en una comunidad urbano marginal de Lima Metropolitana*. (Tesis de licenciatura). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Mendoza, L., & Rueda, Y. (2015). Factores asociados a la práctica de pruebas de detección temprana en cáncer de mama. *Rev. Actividad física y desarrollo humano*, 15, 2-14. Recuperado de http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/AFDH/article/view/2263
- Mondeja, W., Quintana, J., Rodríguez, C., & Borroto, M. (2009). Intervención educativa sobre el autoexamen de mama en mujeres mayores de treinta años. *MediCiego*, 15(2), 1-7. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252015000200003
- Montiel, V., & Guerra, V. (2016). La psicoeducación como alternativa para la atención psicológica a las sobrevivientes de cáncer de mama. *Revista Cubana de Salud Pública*, 42(2), 332-336. Recuperado de https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/rcsp/v42n2/spu16216.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Cáncer*. Recuperado de <http://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/cancer>
- Organización Mundial de la Salud. Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Resolución CD43.R11 (2001) - Promoción de la Salud en las Américas*. Washington, DC: OPS.
- Organización Panamericana de la Salud. (2018). *Epidemiología cáncer de mama en las Américas* Recuperado de https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=estadisticas-mapas-4868&alias=46503-epidemiologia-cancer-de-mama-en-las-americas-2018&Itemid=270&lang=en
- Pender, N., & Murdaugh, C. (2002). *Promoción de la salud en la práctica de enfermería*. 7th edición. Jersey -USA.

Perú. Ministerio de Salud Pública. (2014). *Cartera de Servicios Oncológicos en el Perú 2014, basado en el Registro nacional de establecimientos de Salud*. Informe Técnico elaborado por el Equipo de Plan Esperanza. Lima: MINSA.

Ramírez, J. L. (2013). Humanización del aprendizaje en la era de la información: una arista mandragónica. *Rev. Actual. Investig. Educ*, 13(3), 2-16. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000300023&lng=en&tln_g=es

Realpe, J., & Chamorro, J. R. (2018). Autoexamen de mamas como método de detección temprana del cáncer mamario en la población femenina de la ciudad de Tulcán. *Horizontes de Enfermería*, 7, 40-50. Recuperado de <http://revistasdigitales.upec.edu.ec/index.php/enfermeria/article/view/127>

Santana-Chávez L. A., Zepeda-Flores, S. E., González-Muñoz, L. M., & Meléndez-Morales, J. (2015). Efectividad de la autoexploración mamaria supervisada como estrategia educativa. *Ginecol. Obstet. Mex.*, 83 (9), 522-528. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/ginobsmex/gom-2015/gom159c.pdf>

38

APRENDIZAJE SEMI-SUPERVISADO PARA DESCUBRIR LA ESCALA DE TIEMPO PROMEDIO DE GRADUACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

SEMI-SUPERVISED LEARNING TO DISCOVER THE AVERAGE SCALE OF GRADUATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Jorge Guanin-Fajardo¹

E-mail: jorgeguanin@uteq.edu.ec

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9150-4009>

Jorge Casillas²

E-mail: casillas@decsai.ugr.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5887-3977>

Washington Chiriboga-Casanova¹

E-mail: chiriboga@uteq.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5166-5350>

¹ Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Ecuador.

² Universidad de Granada. España.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Guanin-Fajardo, J., Casillas, J., & Chiriboga-Casanova, W. (2019). Aprendizaje semi-supervisado para descubrir la escala de tiempo promedio de graduación de estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 15(70), 291-299. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Las instituciones de educación superior omiten hasta cierto punto los factores que retrasan las tasas de promoción de los estudiantes universitarios. El retraso no siempre puede ser revelado debido a la diversidad de los programas de estudio, desde el comienzo de la carrera hasta la finalización del programa y la graduación. En este trabajo se utilizó el conjunto de datos de estudiantes correspondiente a 5 cursos académicos completos (primero-quinto curso), 53 variables y 849 observaciones de las diferentes carreras universitarias. Así, se exploraron variables y se utilizó la minería de datos con técnicas de aprendizaje semi-supervisado para descubrir asociaciones que detectan categorías de graduación de estudiantes. Por lo tanto, las reglas de interés fueron descubiertas usando las métricas de support, confidence, lift y conviction de las reglas de la asociación. Los hallazgos sugieren que las edades del grupo de profesores entre segundo y tercer año, así como la categoría de nota media entre cursos y la empleabilidad de los estudiantes, son los principales factores que influyen en las tasas de graduación de los estudiantes universitarios.

Palabras clave:

Aprendizaje semi-supervisado, análisis educativo, minería de datos, educación superior, tiempo de graduación.

ABSTRACT

Institutions of higher education omit to a certain extent the factors that delay the rates of promotion of university students. The delay cannot always be disclosed due to the diversity of study programs, from the beginning of the career to the completion of the program and graduation. This paper used the student data set for 5 full academic years (grades 1-5), 53 variables, and 849 observations of different university careers. Thus, variables were explored and data mining with semi-supervised learning techniques was used to discover associations that detect graduation categories of students. Therefore, the rules of interest were discovered using the metrics of support, confidence and elevation of the rules of association. The findings suggest that the ages of the group of teachers between second and third year, as well as the grade point average between courses and the employability of students, are the main factors influencing the graduation rates of university students.

Keywords:

Semi-supervised learning, educational analysis, data mining, higher education, graduation time.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior además del personal relacionado con la enseñanza, la investigación, la administración y los servicios son considerados como una parte importante del ciclo de formación profesional de los estudiantes universitarios. Además, la administración de la gestión de la calidad y la toma de decisiones tiene lugar como resultado del procesamiento de datos y pruebas, en lugar de opiniones o suposiciones de expertos. Esto implica la implementación de diversos procedimientos que garanticen la calidad educativa (González López, 2006). Esta situación se halla enmarcada en que predecir el éxito académico del estudiantado es un desafío para las instituciones de educación superior, esto, debido a la heterogeneidad del alumnado, programas de estudio, docentes, infraestructura, acceso a recursos, etc. Así, la brecha entre la tasa de matrícula y graduación de las universidades se expande en la medida en que la universidad aumenta su oferta académica. En consecuencia, es necesario promover estudios académicos sobre el modelamiento y aplicación del aprendizaje semi-supervisado de minería de datos en la Educación Superior.

En el ámbito educativo, es posible encontrar trabajos previos con diversos métodos para predecir o encontrar patrones de comportamiento asociados con el desempeño del estudiantado. Más específicamente, en este trabajo usamos reglas de asociación. Así mismo Sawant & Shah (2016), estudió y comparó varios tipos de algoritmos de clasificación supervisada y no supervisada en minería de datos para seleccionar la mejor técnica. Posteriormente, la técnica no supervisada fue aplicada para identificar los factores del éxito académico. Por otro lado, Yang (2008), estudió el efecto de la influencia social en la predicción del rendimiento académico. Ya que, el mayor desafío viene de la dificultad de recoger una lista de amigos idónea para los estudiantes. Después los autores construyen la relación social de los estudiantes de acuerdo a su comportamiento en el plantel y predicen el rendimiento académico.

Además, construyen la red social mediante el aprendizaje semi-supervisado y evalúan el algoritmo propuesto. Por otro lado, Romero & Romero (2010), exploró la extracción de reglas de asociación raras recogiendo datos de estudiantes en una plataforma LMS específicamente Moodle. Por lo general, estas reglas se generan cuando los conjuntos de datos están desequilibrados. Este tipo de reglas es más difícil de encontrar cuando se aplican algoritmos tradicionales de minería de datos. Otro trabajo, también relacionado con las reglas de la asociación tiene que ver con He (2011), donde los autores tomaron como fuente de información a 300 estudiantes, ellos

dividen la información en cinco categorías para el primer nivel y 14 categorías para el segundo nivel; así que en el primer nivel se consideró como fondo y aplicaron el algoritmo apriori para obtener las reglas que forman parte del conocimiento oculto de los datos.

Así mismo, Liu (2012), realizó el análisis de minería de datos con un conjunto de datos vinculados a las puntuaciones finales del estudiante. Como parte del trabajo, los autores procesan previamente los datos dividiéndolos en tres clases: Pobre, Media y Mejor. Una vez preparada esta información utilizan los algoritmos de clasificación como una herramienta de minería de datos para obtener conocimiento. De todos los trabajos revisados Sawant (2016), está en consonancia con nuestra investigación, ya que usamos técnicas de preprocesamiento de datos y técnicas no supervisadas para la obtención de patrones útiles. Sin embargo, a pesar de su potencial importancia a nivel académico es un área poco investigada, por lo tanto, se requiere nuevas investigaciones que profundicen su aplicabilidad.

En este contexto planteamos como objetivo determinar a través de la minería de datos, cuáles son los factores que se asocian con la escala del tiempo promedio de graduación del alumnado. Para este propósito, adquirimos información relevante usando reglas de asociación estimulando el consecuente con una salida deseada.

MATERIALES Y MÉTODOS

En esta sección abordamos el estudio del aprendizaje semi-supervisado utilizando técnicas de aprendizaje no supervisado. Concretamente usamos reglas de asociación estimulando su consecuente por medio de una variable categórica. Los datos obtenidos para este estudio se recuperaron de la base de datos institucional de un centro de estudio universitario en Ecuador, el conjunto de datos dispone de variables numéricas y categóricas, en concreto, 53 variables y 849 observaciones de estudiantes de las diferentes carreras universitarias.

DESARROLLO

En la publicación de García, Luengo, & Herrera (2016), se ha manifestado que una parte esencial para cualquier algoritmo en minería de datos es disponer de un conjunto de datos íntegro y limpio. Basándonos en este trabajo hemos efectuado el pre-procesado de los datos. En primer lugar, realizamos el filtrado de los datos atípicos, después etiquetamos estos datos como un dato perdido, esto, con el fin de que sean usados en la siguiente fase del pre-procesado de datos. En segundo lugar, las observaciones con datos perdidos fueron remplazadas por un valor que es asignado por la función `rfimpute` del algoritmo

Random Forest (Breiman, 2001), que resultó más eficiente y precisa al tratar anomalías en los datos. En tercer lugar, aplicamos un filtrado de características, para seleccionar las variables más relevantes. En cuarto lugar, obtenidas las características relevantes del conjunto de datos, hemos efectuado la filtración de observaciones usando la función NoiseFiltersR (Morales, et al., 2017). Por último, hemos balanceado los datos con el algoritmo SMOTE (Chawla, Bowyer, Hall & Kegelmeyer, 2002). Es decir, se ha equiparado las observaciones para evitar el sesgo en los datos. Todo esto para filtrar los de mayor relevancia, así el conjunto de datos original se ha reducido en 16 variables descrito en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de variables del conjunto de datos estudiado.

Variable	Tipo	Valores	Descripción
carrera	numérico	[1-14]	Carrera universitaria.
sostenimiento	categorico	{Público, Privado}	Colegio donde obtuvo el bachillerato.
taprobacion_1	numérico	[0,3]	Cantidad de cursos repetidos en el primer año de la carrera.
pedad2	numérico	[0,15]	Cantidad de docentes con edades menores a 40 años, que dieron clases en primer curso.
taprobacion_2	numérico	[0,3]	Cantidad de cursos repetidos en el segundo año de la carrera.
sedad2	numérico	[0,15]	Cantidad de docentes con edades entre 46 y 60 años, que dieron clases en segundo curso.
taprobacion_3	numérico	[0,3]	Cantidad de cursos repetidos en el tercer año de la carrera.
tedad3	numérico	[0,15]	Cantidad de docentes con edad superior a 60 años, que dieron clases en tercer curso.
habito estudios	categorico	{si, no}	Hábito de estudios.
tamaño familia	numérico	[1-3]	Número de personas constituida por la familia.
jornada trabajo	categorico	{Tiempo completo, medio tiempo, tiempo parcial, eventual}	Jornada laboral del estudiante.
Núm. Matriculas	numérico	[1-15]	Total de matrículas acumuladas.
financiamiento	categorico	{Fondos propios, crédito, beca}	Tipo de financiamiento de estudios.
estratoAprob	categorico	{Muy alta, alta, baja}	Cantidad total de cursos aprobados

estExpDoc	entero	[1-3]	Promedio de años de experiencia del profesorado.
estrato graduación	categorico	{Muy alta, alta, baja}	Medida de tiempo en años para graduarse.

Diseño experimental

El objetivo del trabajo lo hemos centrado en analizar la escala de tiempo promedio de graduación del estudiante. Durante los últimos años ha existido un gran interés en mejorar las tasas de graduación de parte de las instituciones de educación superior. En trabajos similares, se han calculado diversas medidas para evaluar la importancia de los patrones encontrados en el aprendizaje automático y determinar las reglas de asociación de mayor importancia (Berzal & Cubero, 2010; Kumar & Chadha, 2012; Prajapati, Garg & Chauhan, 2017; Varshali & Jitendra, 2012)there is an increasing demand in mining interesting patterns from the big data. The process of analyzing such a huge amount of data is really computationally complex task when using traditional methods. The overall purpose of this paper is in twofold. First, this paper presents a novel approach to identify consistent and inconsistent association rules from sales data located in distributed environment. Secondly, the paper also overcomes the main memory bottleneck and computing time overhead of single computing system by applying computations to multi node cluster. The proposed method initially extracts frequent itemsets for each zone using existing distributed frequent pattern mining algorithms. The paper also compares the time efficiency of Mapreduce based frequent pattern mining algorithm with Count Distributed Algorithm (CDA. Por ello, el proceso de extracción de reglas lo hemos realizado de la siguiente manera. En primer lugar, hemos transformado las variables numéricas a categóricas. En segundo lugar, hicimos un estudio exploratorio de las variables para detectar la magnitud de correspondencia entre variables. En tercer lugar, el conjunto de datos lo hemos convertido en transacciones para facilitar la detección de reglas. En cuarto lugar, se filtró las reglas más relevantes de acuerdo con las métricas planteadas en este trabajo. Por último, las reglas de mayor interés son seleccionadas y mostradas en gráficos para facilitar la comprensión de las reglas descubiertas.

Métricas usadas.

En este trabajo se incluyó métricas de importancia para evaluar las reglas de asociación, hemos usado **Confidence**, **Support**, **Lift** y **Conviction**. Esto, con el fin de reducir el volumen de reglas, y conseguir las reglas con mejor representación (Han, et al., 2017).

$$Confidence = (X \rightarrow Y) = P(X|Y) = \frac{Support(XUY)}{Support(X)} \quad (1)$$

La confianza es el porcentaje de transacciones en el conjunto de datos D con el conjunto de elementos X que también contiene el conjunto de elementos Y.

$$Support = (X \rightarrow Y) = P(X \cup Y) \quad (2)$$

El soporte es el porcentaje de transacciones en el conjunto de datos D que contienen ambos conjuntos de elementos X e Y.

$$Lift(X \rightarrow Y) = \frac{Confidence(X \rightarrow Y)}{Support(Y)} \quad (3)$$

El valor de lift 1 indica que X e Y aparecen tan frecuentemente juntos bajo la suposición de independencia condicional.

$$Conviction(X \rightarrow Y) = \frac{1 - Support(X)}{1 - Confidence(X \rightarrow Y)} \quad (4)$$

Conviction mide la fuerza de implicación de la regla de independencia estadística, donde P (Y) es la probabilidad de que Y no aparezca en una transacción.

Obtención de reglas de asociación.

Hemos obtenido el patrón de reglas transformando el conjunto de datos en transacciones, con el fin de que el algoritmo trabaje con ellas y devuelva reglas de asociación. Para este fin, hemos creado una rutina en algoritmo 1 que permitió extraer las reglas usando todas las posibles combinaciones entre las métricas de soporte y confianza. También, a esta rutina hemos establecido el número de términos que componen el antecedente de la regla y el consecuente (Tabla 2).

Tabla 2. Reglas de Asociación Generada.

Algoritmo 1. Pseudocódigo de reglas de asociación generadas
Mientras iterminos entre 3 y 9
inicio
Mientras isoporte entre 0.05 y 1
Inicio
Mientras iconfianza entre 0.05 y 1
inicio
reglas Obtener Reglas (iterminos, isoporte, iconfianza)
fin
fin
fin

En esta sección analizamos los resultados encontrados, en respuesta a la pregunta de investigación sobre cuáles son las variables que se relacionan con el tiempo de graduación de los estudiantes.

Es importante conocer la actividad o comportamiento de los datos, ya que esto ha permitido en primer plano tener una idea más clara de los datos. Para ello, hemos usado la matriz de correlación y el método de correlación de

Pearson que presentamos en la Figura 1. Aquí se calculó la magnitud o el grado de asociación entre las variables.

Matriz de correlación de variables usando el m

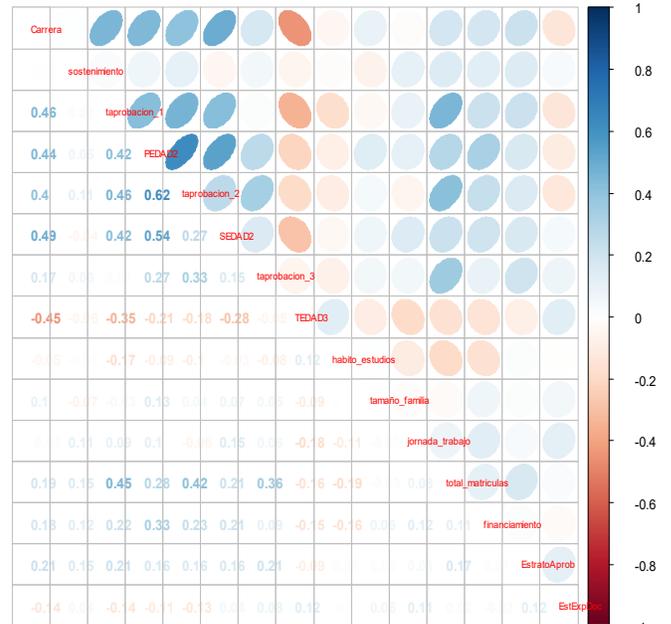


Figura 1. Matriz de correlación entre variables usando el coeficiente de Pearson.

En la figura 1 la correspondencia gradual de variables tanto positivas (azulado) como negativas (rojizo). Las formas de las elipses determinan el grado de correspondencia, cuanto más fina la elipse mayor correspondencia existió entre las variables.

Transacciones del conjunto de datos.

En esta etapa, se consiguió transformar las observaciones en transacciones. Las transacciones simplifican en 364 de las primeras 849 iniciales. Esta reducción es notoria debido a la eliminación de transacciones redundantes y menos significativas. En tal sentido mostramos la Figura 2 que muestra las etiquetas (ítems) de las transacciones a través de un mapa de calor.

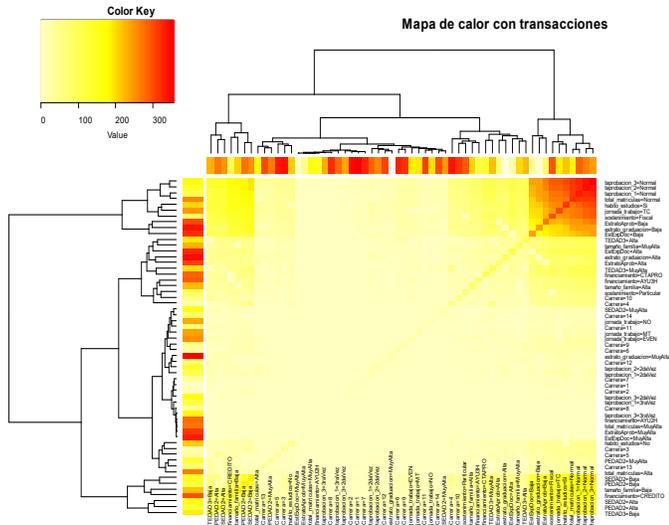


Figura 2. Mapa de calor de transacciones del conjunto de datos, con concentraciones de transacciones más relevantes en la parte superior derecha.

El color rojizo indicó mayor concentración de transacciones. Las transacciones tienen un orden de agrupamiento jerárquico. La cantidad de transacciones se definió por el color, el cuadro superior izquierdo valora el número de transacciones y la proximidad del color.

En la Fig. 2, las etiquetas del eje X e Y con mayor concentración de datos se han agrupado de manera jerárquica y aparecen con mayor frecuencia en las transacciones. De modo que las etiquetas frecuentes de acuerdo con la figura son: *taprobacion_1*, *taprobacion_2*, *taprobacion_3*, *total-matriculas*, *habito-estudios*, *jornada-trabajo*, *sostenimiento*, *EstratoAprob*, *estrato_graduacion* y *EstratoExpDoc*.

Como parte de la exploración de reglas de asociación, hemos explorado el conjunto de reglas de forma general, en primera instancia obtuvimos 41 019 reglas, luego discriminamos las reglas que tuvieron un valor de *lift* inferior a 1 quedando reducido a 34 593 reglas. En segundo lugar, debido a que el alto número de reglas representa una vaguedad para ofrecer un conocimiento válido, hemos eliminado las reglas redundantes quedando un total de 35 064 reglas. La idea principal es reducir las reglas a un punto que sean manejables e interpretables, es por esto, que también filtramos las reglas de acuerdo con la métrica *conviction* y hemos conseguido finalmente 18 298 reglas. Aunque, todavía sigue siendo un número de reglas alto, se logró reducir un 45% de reglas que carecían de importancia. De esta manera, nos hemos quedado con reglas relevantes y de mayor utilidad para el análisis.

En esta etapa, usamos el aprendizaje semi-supervisado, que consistió en establecer una salida personalizada de las reglas de asociación. En este sentido, hemos establecido una variable con etiquetas de interés que permitió obtener un patrón útil respecto al tiempo de graduación del estudiantado. Por ello, hemos considerado un nuevo conjunto de reglas con el consecuente inducido, es decir, hemos forzado que el consecuente tuviera solo la etiqueta vinculada con la escala de tiempo de graduación. Esto, para obtener un patrón de regla útil. Las etiquetas se asocian al tiempo que tarda el estudiantado en graduarse: “Muy Alta” (superior a 10 años), “Alta” (entre 7 y 10 años) y “Baja” (menor a 7 años) (Figura 3).

Matriz de puntos para 18298 reglas

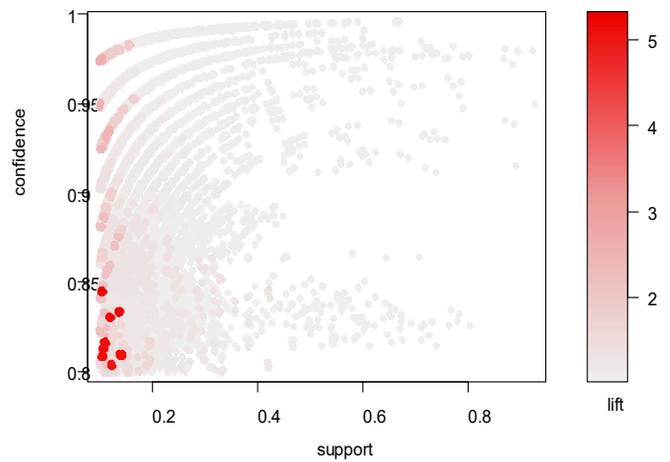


Figura 3. Matriz de puntos de las reglas de asociación filtrada de acuerdo con la métrica *lift*. Los puntos más rojizos representan a reglas de asociación de alto interés.

Los parámetros usados para obtener un conjunto de reglas adecuado fueron confianza=0.86, Soporte =0.01 y el número de etiquetas del antecedente = 5. En la Tabla 3 mostramos el conjunto de reglas obtenido y la valoración de las métricas. Las reglas encontradas se encuentran ordenadas de forma descendente según la columna *conviction* (Conv). De acuerdo con estos resultados, llama la atención las primeras cuatro reglas de asociación, donde el consecuente con la variable inducida ha demostrado que el tiempo de espera promedio para la graduación del estudiantado es “muy alta” y “alta”.

Tabla 3. Conjunto de reglas de asociación encontradas.

Antecedente	Consecuente	Medidas			
		Sop.	Conf.	Lift.	Conv.
taprobacion_1=2daVez + taprobacion_2=Normal	→ Alta	0.049	0.947	3.448	13.780
sostenimiento=Particular + SEDAD2=Alta + taprobacion_3=Normal + EstratoAprob=Alta	→ Alta	0.030	0.917	3.337	8.703
Carrera=12 + SEDAD2=Alta + TEDAD3=Baja	→ Muy Alta	0.019	0.875	15.925	7.560
Carrera=12 + TEDAD3=Baja + financiamiento=CREDITO	→ Muy Alta	0.019	0.875	15.925	7.560
taprobacion_1=Normal + SEDAD2=Baja + financiamiento=CREDITO	→ Baja	0.203	0.892	1.330	3.040
taprobacion_2=Normal + SEDAD2=Baja + TEDAD3=Muy Alta	→ Baja	0.187	0.883	1.317	2.821
taprobacion_1=Normal + PEDAD2=Baja + SEDAD2=Baja + jornada_trabajo=TC	→ Baja	0.228	0.874	1.303	2.610
SEDAD2=Baja + TEDAD3=Muy Alta	→ Baja	0.187	0.872	1.301	2.571
SEDAD2=Baja + financiamiento=CREDITO	→ Baja	0.203	0.871	1.299	2.547
taprobacion_2=Normal + taprobacion_3=Normal + TEDAD3=MuyAlta + jornada_trabajo=TC	→ Baja	0.184	0.870	1.298	2.538
sostenimiento=Fiscal + taprobacion_1=Normal + PEDAD2=Baja + SEDAD2=Baja	→ Baja	0.236	0.869	1.296	2.511
taprobacion_1=Normal + taprobacion_2=Normal + SEDAD2=Baja + tamaño_familia=Baja	→ Baja	0.225	0.863	1.288	2.409

Las reglas mostradas en la Tabla 3 con el consecuente “Muy alta”, tienen una confianza del 87.5% de aparición en las transacciones, los términos del antecedente SEDAD2 y TEAD3 se han relacionado con edades de profesores que dictaron clases en el segundo y tercer año respectivamente, SEDAD2=Alta, que fue el número de profesores entre 46 y 60 años; y TEDAD3=Baja, que fue el número de profesores con edades superiores a 60 años. Adicionalmente, la etiqueta carrera=12 se refirió a la carrera de ingeniería agropecuaria.

Visualización de los patrones.

De acuerdo con los hallazgos encontrados, en la Tabla 4 hemos resumido las etiquetas comunes del antecedente respecto al consecuente.

Tabla 4. Etiquetas comunes en las reglas de asociación.

Etiquetas comunes	Indecencia en la graduación
Carrera=12 TEDAD3=Baja SEDAD2= Alta	Muy alta
TEDAD3=Baja, taprobacion_1=2daVez, taprobacion_2=2daVez	Alta
EstratoAprob=Baja TEDAD3=Muy Alta taprobacion_1= Normal taprobacion_2=Normal	Baja

En la Tabla 4, la incidencia de graduación “Baja” tuvo etiquetas de taprobacion-1 y taprobacion-2 como “Normal”, TEDAD3=Muy Alta y EstratoAprob = “Bajo”. El estrato de aprobación indicó tres niveles bajo, alto y muy alto. Es decir, que el curso es superado sin la presentación a exámenes de suspensión.

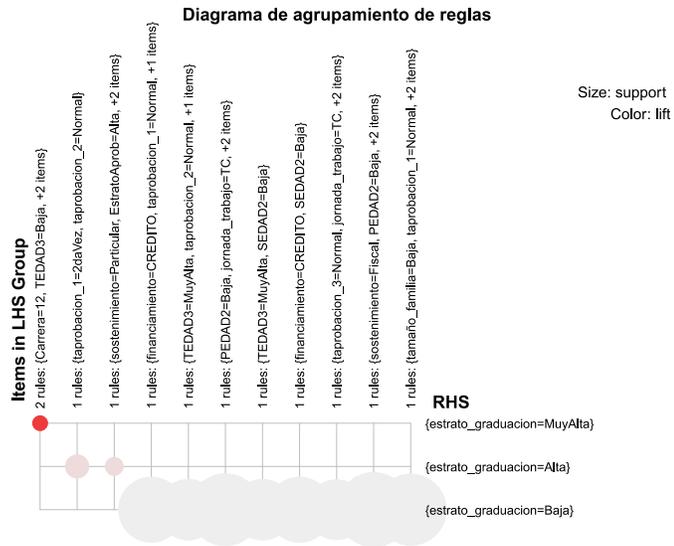


Figura 4. Agrupamiento de reglas de asociación, en esta figura se muestra el consecuente RHS con las tres categorías de la variable que sirve de pivote para filtrar las reglas.

Por otro lado, en las Figuras 4, 5 y 6 hemos presentado las reglas de asociación obtenidas de forma visual. Basados en el trabajo de Yang (2008) one on\neach parallel coordinate, with polynomial curves. In the presence\ of item taxonomy, an item taxonomy tree is displayed as coordinate\ and can be expanded or shrunk by user interaction. This interaction\ introduces a border in the generalized itemset lattice, which separates\ ndisplayable itemsets from non-displayable ones. Only those frequent\ nitemsets on the border are displayed. This approach can be generalized\ nto the visualization of general monotone Boolean functions on lattice\ nstructure. Its usefulness is demonstrated through examples.”, “author”: [“dropping-particle”: “”, “family”: “Yang”, “given”: “Li”, “non-dropping-particle”: “”, “parse-names”: false, “suffix”: “”], “container-title”: “Visual Data Mining”, “id”: “ITEM-1”, “issued”: [“date-parts”: [“2008”]], “page”: “60-75”, “title”: “Visual Exploration of Frequent Itemsets and Association Rules”, “type”: “chapter”, “suppress-author”: 1, “uris”: [“http://www.mendeley.com/documents/?uuid=be7b4eb5-06f3-3282-9eb7-387322abd37d”]], “mendeley”: {“formattedCitation”: “(2008, donde se describió la importancia del enfoque de la exploración visual y las reglas de asociación mediante el uso del grafico de coordenadas paralelas, ya que es aquí donde se puede visualizar la correspondencia entre los conjunto de items. Por ello, hemos presentado la Figura 5 con el recorrido de cada etiqueta desde su inicio hasta el consecuente.

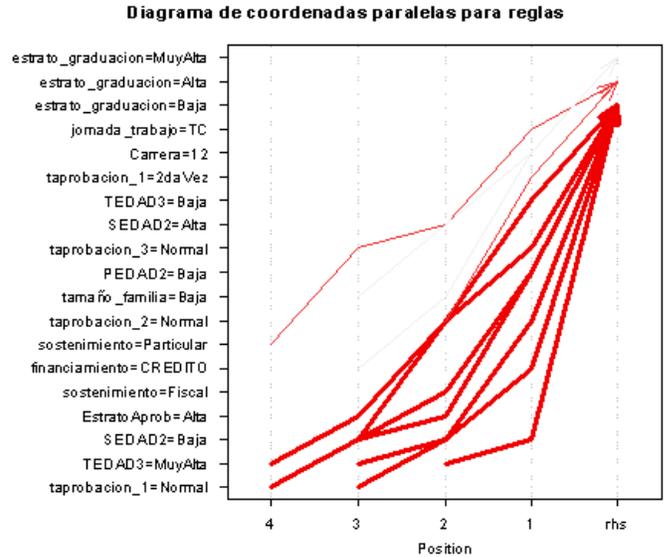


Figura 5. Diagramas de coordenadas paralelas que ha permitido visualizar el recorrido de las etiquetas hasta el consecuente. El color rojizo de las líneas representa.

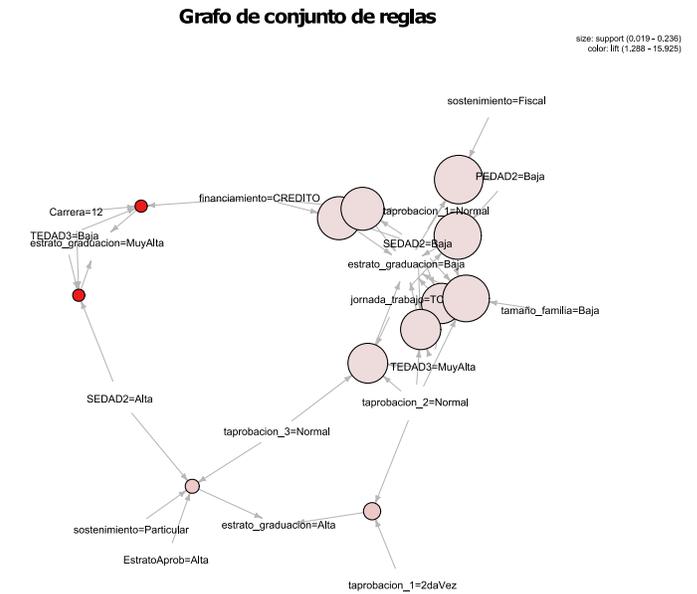


Figura 6. Grafo dirigido con la concurrencia entre etiquetas del conjunto de reglas asociación obtenidas. El color rojizo lo hemos asociado con la métrica lift y el tamaño de los nodos con la métrica support.

De acuerdo con los hallazgos encontrados, las etiquetas del consecuente indican una incidencia de graduación “Baja” que corresponden a factores donde el profesorado del tercer curso con edad superior a los 60 años tuvo una participación “Muy Alta”. Además, los tiempos de

aprobación en primer y segundo curso fueron “Normal”, es decir, que el estudiantado con bajo tiempo de graduación no suspendió asignaturas. Otras etiquetas menos frecuentes fueron jornada_trabajo=TC (TC=tiempo completo), financiamiento=CREDITO y tamaño_familia=Baja. Por otra parte, la incidencia de graduación “Alta” se debe a que tanto en primer y segundo curso las tasas de aprobación fueron “2daVez” o “3raVez”, es decir, se evidenció que el estudiantado ha suspendido asignaturas y tuvo matriculas adicionales para aprobar un año; también, que el profesorado del tercer curso con edad superior a 60 años tuvo una baja participación en la impartición de clases.

Por último, la incidencia de graduación “Muy Alta” se relacionó con las categorías de edades del profesorado en segundo y tercer curso. Para el segundo curso el profesorado con edades entre 46 y 60 años tuvo una “Alta” participación en las clases; mientras que, para el tercer curso el profesorado con edad superior a 60 años tuvo una “Baja” participación en las clases. Por otro lado, se encontró otra etiqueta conexas con el tiempo de graduación “Muy Alta” y fue la etiqueta carrera= 12 que correspondió al estudiantado de la carrera de Agropecuaria.

CONCLUSIONES

El presente trabajo, centra su atención en el aprendizaje semi-supervisado usado para descubrir la escala de tiempo promedio de graduación del estudiantado. De manera más concreta, se ha investigado y descubierto las variables relevantes para la obtención del patrón de reglas de asociación. Por un lado, hemos encontrado variables relacionadas con edades del profesorado y el aprovechamiento del estudiante en los tres primeros años. Por otro lado, variables socioeconómicas tales como el financiamiento de estudios, tamaño de la familia y jornada de trabajo del estudiante. El aprendizaje semi-supervisado permitió conseguir reglas de asociación con alto nivel de confianza y además permitió desechar reglas espurias del análisis. También fue clave para lograr una mejor interpretación de las reglas usando gráficos.

Proponemos estudiar mediante otras técnicas de machine learning como: K-vecinos cercanos (KNN), Máquina de soporte vectorial (SVM) o Agrupamiento difuso (Clustering fuzzy), esto con el fin de detectar otros patrones que ayuden a los administradores académicos tener un nuevo conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berzal, F., & Cubero, J. C. (2010). Interestingness Measures for Association Rules. *Ipmu*, 298–307. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Berzal/publication/221453256_Interestingness_Measures_for_Association_Rules_within_Groups/links/0deec52f764e881c87000000/Interestingness-Measures-for-Association-Rules-within-Groups.pdf
- Breiman, L. (2001). Random Forests. *Machine Learning*, 45(1), 5–32. Recuperado de <https://www.stat.berkeley.edu/~breiman/randomforest2001.pdf>
- Chawla, N. V., Bowyer, K. W., Hall, L. O., & Kegelmeyer, W. P. (2002). SMOTE: Synthetic Minority Over-sampling Technique. *Journal of Artificial Intelligence Research*, 16(1), 321–357. Recuperado de <https://jair.org/index.php/jair/article/view/10302>
- García, S., Luengo, J., & Herrera, F. (2016). Tutorial on practical tips of the most influential data preprocessing algorithms in data mining. *Knowledge-Based Systems*, 98, 1–29. Recuperado de <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2905525>
- González López, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(3), 445–468. Recuperado de <http://lafacultadinvisible.com/wp-content/uploads/2015/03/González-López-2006.pdf>
- Han, W., et al. (2017). Interestingness Classification of Association Rules for Master Data. *17th Industrial Conference on Data Mining*. New York.
- Kumar, V., & Chadha, A. (2012). Mining association rules in student's assessment data. *International Journal of Computer Science Issues*, 9(5), 211–216. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.402.3422&rep=rep1&type=pdf>
- Liu, Y. (2012). AISC 159 - Applying Data Mining in Score Analysis. *Advances in FCCS*, 1, 175–180.
- Morales, P., et al. (2017). The NoiseFiltersR package. *The R Journal*, 9(1), 1–8. Recuperado de <https://journal.r-project.org/archive/2017/RJ-2017-027/index.html>

- Prajapati, D. J., Garg, S., & Chauhan, N. C. (2017). Interesting Association Rule Mining with Consistent and Inconsistent Rule Detection from Big Sales Data in Distributed Environment. *Future Computing and Informatics Journal*, 2(1), 19–30. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Sanjay_Garg7/publication/316894904_Interesting_Association_Rule_Mining_with_Consistent_and_Inconsistent_Rule_Detection_from_Big_Sales_Data_in_Distributed_Environment/links/5949feb34585158b8fd5c5b3/Interesting-Association-Rule-Mining-with-Consistent-and-Inconsistent-Rule-Detection-from-Big-Sales-Data-in-Distributed-Environment.pdf
- Romero, C., & Romero, J. (2010). Mining rare association rules from e-learning data. *Educational Data Mining*, 171–180. Recuperado de <http://sci2s.ugr.es/keel/pdf/keel/congreso/RareAssociationRuleMining.pdf>
- Sawant, V., & Shah, K. (2016). Performance Evaluation of Distributed Association Rule Mining Algorithms. *Procedia Computer Science*, 79, 127–134. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/82536091.pdf>
- Varshali, J., & Jitendra, A. (2012). The Evolution of the Association Rules. *International Journal of Modeling and Optimization*, 2(6), 726–729. Recuperado de <http://www.ijmo.org/papers/220-S20042.pdf>
- Yang, L. (2008). Visual Exploration of Frequent Itemsets and Association Rules. *Visual Data Mining*, 60–75. Recuperado de https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-71080-6_5

39

LA TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU INTEGRACIÓN EN LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

THE TUTORING IN HIGHER EDUCATION AND ITS INTEGRATION IN THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE UNIVERSITY TEACHER

Patricia del Pilar Sánchez Cabezas¹

E-mail: psanchez@utb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2776-3756>

Heriberto Enrique Luna Alvarez¹

E-mail: hluna@utb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0553-2287>

María Magdalena López Rodríguez del Rey²

E-mail: mlopez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2776-3756>

¹ Universidad Técnica de Babahoyo. Ecuador.

² Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Sánchez Cabezas, P. P., Luna Alvarez, H. E., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2019). La tutoría en la educación superior y su integración en la actividad pedagógica del docente universitario. *Revista Conrado*, 15(70), 300-305. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En el artículo se reflexiona sobre el papel de los docentes universitarios en la tutoría para potenciar de manera autónoma la formación integral de sus estudiantes. Se analizan, además, la tutoría como forma de organización fundamental, donde se concreta, de manera general, lo académico, lo laboral y lo investigativo; los ámbitos de actuación básicas del tutor; y los tipos de actividad pedagógica, donde los docentes deben realizar sus tutorías. A partir de lo anterior se realiza una propuesta metodológica para el ejercicio de tutoría en cualquiera de los ámbitos de intervención. Se concluye reconociendo la importancia de la tutoría en la educación superior En el contexto de la Educación Superior hoy se reconoce la importancia de tutores que estimulen, orienten y apoyen a sus estudiantes en el aprendizaje.

Palabras clave:

Tutoría, educación superior, actividad pedagógica, docente universitario.

ABSTRACT

The article reflects on the role of university teachers in tutoring to autonomously enhance the comprehensive training of the students. In addition, tutoring is analyzed as a form of fundamental organization, where the academic, work and research aspects are specified in a general way; the basic areas of action of the tutor; and the types of pedagogical activity, where teachers must carry out their tutorials. Based on the above, a methodological proposal is made for the practice of tutoring in any of the intervention areas. It is concluded by recognizing the importance of tutoring in higher education in the context of Higher Education, the importance of tutors who encourage, guide and support their students in learning is recognized today.

Keywords:

Tutoring, higher education, pedagogical activity, university teacher.

INTRODUCCIÓN

Las universidades están llamadas a responder al reto de proporcionar una formación integral a de los estudiantes para que puedan insertarse en la sociedad con la preparación necesaria tanto en el ámbito científico, tecnológico y social de manera que puedan hacer frente a las dinámicas del cambio en el mundo actual. Para lograr este propósito se ubica como una exigencia básica el desarrollo de una actividad pedagógica diversificada, personalizada que se erige como garantía de la calidad educativa (Ruiz, 2000).

Ante la demandas de la excelencia universitaria se definen elementos instruccionales y educativos, vinculados a la orientación educativa integral de los estudiantes a partir de la intervención de los docentes en las diferentes actividades pedagógicas que desarrolla en el ámbito académico, investigativo practica pre profesionales y de vinculación con la sociedad en las que se implica la utilización de métodos (educativos y de enseñanza aprendizaje) que, por su alcance educativo, permitan aprovechar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en la conformación de su cosmovisión del mundo y de su modo de actuación personal y ciudadana (Narro Robles & Arredondo Galván, 2013).

En este marco, los docentes universitarios están llamados a de orientar, motivar o guiar al estudiante tanto en los aspectos propios de una disciplina objeto de estudio como en el cómo estudiar, cómo enfrentar los problemas y desafíos del crecimiento personal y, sobre todo, en cómo aprovechar mejor las oportunidades que la universidad le proporcionan. Para cumplir con estas exigencias es necesario asumir que la tutoría podría ser una herramienta pedagógica para cumplir este reto (Lobato & Guerra, 2016).

Las políticas de la Educación Superior otorgan una condición privilegiada a la tutoría como forma en que se presenta la intervención formativa de los docentes para lograr la individualización-inclusión que demanda la excelencia de las ofertas educativas en las universidades. Se afirma así que la tutoría amplía las implicaciones formativas del docente en la universidad y se convierte en un espacio de animación y canalización de las necesidades de los estudiantes y una posibilidad para potenciar el desarrollo autónomo del estudiante orientándole, induciéndole y alentándole en su aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal vinculado con la actividad profesional que desempeña y su condición de ciudadano (Álvarez & Álvarez, 2015).

Se legitima así la idea de que mediante la tutoría del docente universitario, al interactuar con el estudiante logra

la articulación y sistematización de un conjunto de tareas que definen la actividad pedagógica que este desarrolla, y asume la condición de asesor, guía, orientador o preceptor encargado del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida universitaria. De este modo, la tutoría ha de verse como parte una forma organizativa de cumplir la actividad pedagógica profesional del docente universitario la cual por su condición orientadora encierra en sí misma el compromiso de los profesores con el diseño, desarrollo de los programas de orientación integral creando las oportunidades para que dotar a los estudiantes de los recursos necesarios para apropiarse de los conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias.

Contrario a estas ideas la tutoría se ha logrado asentarse en la universidad con un sentido restringido –sobre todo a la investigación- y carente de fundamentación didáctica lo cual ha llegado a verse asociada a las características de uno u otro docente y no se ha logrado que alcance la dimensión formativa integral que se le otorga en el plano teórico, lo cual se ha convertido en un problema metodológico y práctico.

En este trabajo se promueven las ideas que sustentan las posiciones de las autoras acerca del tema, al reconocer por un lado que la tutoría es una forma organizativa de intervención formativa que trasciende todos los ámbitos de la actividad pedagógica del docente universitario y que por su naturaleza tiene una función orientadora de carácter integral.

Las propuestas metodológicas que acompañan el posicionamiento teórico se basa en la sistematización teórica y de la práctica de las autoras por varios años. En los apartados que siguen se informan los resultados de un proceso de construcción de nuevos conocimientos que devienen en propuestas a asimilar, ampliar y validar en la práctica de los colectivos pedagógicos que opten por ponderar la tutoría en sus prácticas formativas.

DESARROLLO

La tutoría ha sido desde los inicios de la educación una de las vías para personalizar el proceso de enseñanza y ajustarlo a las posibilidades del estudiante. Ella se concibe como el conjunto de tareas que desarrolla quien interactúa con el estudiante, en su condición de asesor, guía o preceptor que se encarga del proceso de aprendizaje.

En cualquier caso, reconocemos que el tutor es un profesor designado por la institución educativa para encargarse de orientar, motivar o guiar al estudiante tanto en los aspectos propios del objeto de estudio como en los referidos a la optimización de los espacios e influencias formativas que ofrece la actividad académica, práctica

pre profesional, de investigación y de vinculación con la sociedad; pues el tutor en los últimos años se identifica como un animador y canalizador de las necesidades de las estudiante universitario.

Al profesor tutor se le encarga la tarea de potenciar el desarrollo autónomo del estudiante orientándole, induciéndole y alentándole en su aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal, vinculado con la actividad profesional que desempeña y su condición de estudiante. La tarea tutorial descansa, sin embargo, por tanto, en el conocimiento del método en cuestión; en ella hay un fuerte componente asociado a la comunicación afectiva y la capacidad de establecer la empatía necesaria para conducir el proceso de aprendizaje desde el conocimiento de la personalidad del estudiante y de su propia posibilidad.

Sin embargo, no existe una única forma de ejercer la tutoría, ella se concreta en la naturaleza psicológica de la relación tutor/estudiante, en el contenido y carácter de la actividad organizada para este fin. Y es que sus funciones para con sus estudiantes alude a convertirse en guía y ayuda continua para que este último “aprenda a aprender” y con ello sirva de referencia para el trabajo de éste debe realizar en sus prácticas o con otros estudiantes.

Al asumir que la tutoría suscribe la condición de **“animar al estudiante”**, se concreta a la tarea del tutor la de procurar que el estudiante no se sienta sólo durante su proceso de aprendizaje. Téngase en cuenta que la falta de orientación y acompañamiento con frecuencia se convierte en uno de los factores que influyen en los fracasos académicos y en el abandono del estudio, así como presentan inseguridad, exclusión y rechazo que puede llegar a desencadenar conductas desajustadas y psicopatológica, al no encontrar los recursos y apoyos necesarios para enfrentar las necesidades de desarrollo personal, estudiantil y social que se les demanda.

Prevenir este tipo de situaciones le otorga al tutor de ciertas responsabilidades. El tutor deberá conocer las características bio-psicosociológicas del estudiante (o estudiantes) en cuestión, sobre todo aquellas que resultan condicionantes del aprendizaje y crecimiento personal del (o los) estudiante (s) que tiene a su cargo y es el responsable de seleccionar, aplicar o adaptar la metodologías que va a utilizar en cada tipo de actividad pedagógica según las condiciones que ellas establecen; los objetivos que persigue y las condiciones en que el ejercicio de tutoría tendrá lugar.

En este caso el uso de las técnicas para fomentar en él la creatividad, la autonomía, el autoaprendizaje, el autocontrol, la automotivación, resultan esenciales. Así mismo, el autoconcepto y el autorreflexión; las técnicas de

autoevaluación y de evaluación junto a los estilos de corrección, calificación y los modos de realizar comentarios a los trabajos y pruebas, pueden favorecer el proceso formativo. En cualquier caso, es la individualidad del estudiante lo que sirve de base para organizar el proceso.

Atendiendo a las áreas formativas del profesional universitario –cualquiera que fuese su perfil– se establecen los ámbitos de actuación básicas del tutor. Entre ellos se establece que el tutor:

- Identifica las potencialidades y necesidades de sus estudiantes.
- Organiza los espacios de contacto con el estudiante.
- Elabora su programa de intervención.
- Orienta al estudiante en los objetivos y contenidos básicos de aprendizaje al que pueden acceder en los diferentes momentos de intercambio.
- Configura su propio sistema de trabajo para conseguir la participación del éste en todas las actividades.
- Fomenta el autoaprendizaje mediante mensajes, charlas individualizadas y grupales o la elaboración de materiales de estudio.
- Estimula el trabajo colaborativo y cooperativo y de socialización de resultados de aprendizajes.
- Valora el crecimiento, identifica los factores que influyen (o no) en los progresos e identifica las barreras que enfrenta el estudiante durante el desempeño de sus actividades.
- Ajusta las estrategias de intervención de manera que propicien al estudiante los recursos para que supere las deficiencias profesionales que son identificadas en su ejercicio.

De acuerdo con ello el tutor asume todo contacto con el estudiante como una oportunidad para el ejercicio de su función y las actividades del currículo se convierten en fuente principal o, al menos, como punto de partida, para concretar las intenciones educativas para el estudiante que atiende pueda encontrar respuesta a sus necesidades y estimular el desarrollo de sus potencialidades. Esto significa asumir la dirección del proceso formativo, desde la flexibilidad que supone la dinámica de las actividades curriculares opero desde una secuenciación positiva de su influencia orientadora.

Es desde esta perspectiva que se entiende que la tutoría en la Educación Superior se basa en los pilares de la orientación educativa integral, se identifica como forma y como método de intervención educativa y se convierte en la base de todo el proceso formativo integral que promueve la universidad del siglo XXI. Luego debe ser entendida

como la ayuda continua que el tutor presta al estudiante para que este último “aprenda a aprender” y adapte a su personalidad, entorno y posibilidades los aprendizajes que se le proporcionan en cada intervención.

En este marco la condición de orientador del docente tipo de actividad pedagógica en su condición de tutor trasciende todos los ámbitos y en cada caso, se concreta un propósito y un tipo de influencia. Veamos en cada ámbito cómo se expresa:

- **Ámbito académico** la tutoría con enfoque de orientación educativa se asocia a las ayudas y asesorías a los estudiantes para atender necesidades y potencialidades de aprendizaje; incluye las sesiones individuales para estimular motivaciones, encontrar alternativas para enfrentar la actividad de estudio. Incluye consultas de profundización de contenidos, la elaboración de guía de estudio de las asignaturas.
- **Ámbito de la investigación** supone las sesiones de asesoría para la elaboración del proyecto, el diseño de instrumentos y propuestas de intervención, la identificación de los modos de actuación que debe el estudiante cuidar en el acceso al campo y durante las actividades de implementación de la propuesta. En este ámbito no solo se encuentran las actividades de orientación directa que desarrolla el docente-tutor de la investigación, sino aquellas que comparte con el docente de la asignatura Metodología de la Investigación y con los docentes de las asignaturas de la especialidad; ayudan a elaborar proyectos de investigación al prepararlos en el desarrollo de habilidades para modelar los métodos e instrumentos propios de la investigación que realizan.
- **Ámbito de la práctica pre profesional.** Los docentes, responsables tutores, despliegan la orientación educativa al informar y asesorar al estudiante en los modos de actuación en sus actividades de aprendizaje en la práctica; a comprender e interpretar los conflictos y situaciones de la práctica; a identificar necesidades de cambio en el contexto donde están laborando; a la búsqueda de información al guiar la intervención profesional que concreta el desarrollo de habilidades y actitudes para transformar la práctica. La asesoría individual, la información de normas jurídicas que regulan el funcionamiento del contexto están entre las principales actividades de orientación realizadas por el docente universitario.
- **Ámbito de la vinculación con la sociedad** Aquí el docente universitario, no solo guía a los estudiantes en la determinación y elaboración de su proyecto, debe orientar aprendizajes básicos declarados en el currículo y que son necesarios para el desempeño de esta tarea; tiene la responsabilidad de guiar en su intervención, en el dominio de las habilidades sociales

que sirven de base a la interacción con los miembros de la comunidad. La elaboración de guías, la asesoría grupal e individual

En cualquier caso, este proceso suscribe una metodología de trabajo que configura una manera de enseñar a aprender al estudiante desde el rol de orientador que sustenta la tarea del tutor.

II. Propuesta metodológica para el ejercicio de tutoría en cualquiera de los ámbitos de intervención

Sustentado en los enfoques **de orientación educativa integral y los modelos de didácticos de enseñar a aprender**, la tutoría recorre diferentes momentos, los que actúan como una secuencia de intenciones y acciones que generan influencias que el estudiante integra poco a poco en su manera de concebir, proyectar, hacer y valorar su actividad.

Luego, la tutoría se presenta como en forma de un programa de intervenciones general que encuentra expresión personalizada o grupal según las prioridades formativas que se desplieguen depende si se logra una confianza adecuada y un alto nivel de adaptabilidad a las necesidades y circunstancias particulares en que tiene lugar, pero pretender extraer de la experiencia un procedimiento general útil para enfrentar la tutoría individual y grupal en la formación académica de posgrado. En primer lugar; se definen tres etapas del procedimiento metodológico.

La primera garantiza las condiciones para el desarrollo de las actividades de tutoría – la ejecución que se erige como la segunda etapa, se centra en la intervención y la tercera apunta a la evaluación del resultado. En todos los casos las acciones de cada etapa están pensadas desde lo que debe hacer el tutor. La secuenciación de estas es como sigue (Figura 1):

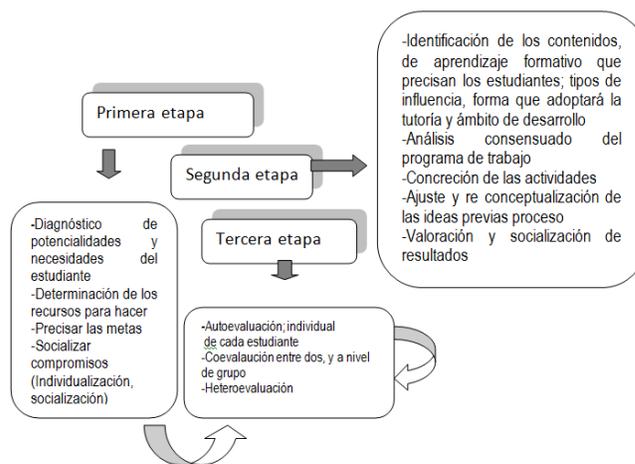


Figura 1. Secuenciación de la Propuesta metodológica para el ejercicio de tutoría.

En este caso, se propone que el docente tutor en la universidad, al ser nombrado establece un programa de intervención que da cuenta de que actividades que realizará para desarrollar cada una de las acciones. Así la primera etapa que se identifica como un momento inicial para su desempeño como tutor se corresponde con las primeras semanas del curso o semestre y en este caso las actividades a realizar pueden caracterizarse por los intercambios informales, las discusiones grupales y el trabajo con estudiantes informantes claves que por sus características servirán se insertan como parte de los recursos humanos que ayudaría con el proceso formativo del resto del grupo.

Es preciso que el trabajo proyectivo de qué y cómo hacer, se proyecte de manera flexible y alternativo, de esta manera descansa en aquellas formas menos complejas de realizar la tutoría de manera que el docente tutor se sienta cómodo y pueda ofrecer a los estudiantes un ambiente de confianza y seguridad que merecen. Se recomienda que como recurso, el tutor durante esta etapa comunique sus aspiraciones, se identifique con todos los estudiantes, establezca un sistema de comunicación y/o retroalimentación desde la cual pueda recoger toda la información necesaria, establecer las prioridades y conseguir un nivel de consenso en los propósitos del proceso formativo, sin olvidar que como orientador le deberá ser mediador del proceso y por tanto debe facilitar el trasto gradual y seguro de los objetivos individuales de los estudiantes a objetivos grupales y sociales, mediante a persuasión, el convencimiento, la reflexión, desterrando los métodos autoritarios y de impuesta que lleva fomentar la doble moral ante el acto educativo.

Una vez planteado los objetivos y pasando al proyecto consenso y ejecución del programa de intervención, el turo debe dejar registradas todas las influencias y realizará tantos intervenciones como necesiten los estudiantes, es importante que la intencionalidad de la influencia, el carácter orientador del método permitan al estudiante: conocer que debe hacer y para que se le pide su participación, luego el docente debe ofrecer vías o procedimientos alternativos, basado en la experiencia personal o en la teoría, luego favorecerá que el estudiante sea quien opte por la vía o forma de actuar a partir de sus potencialidades para que se convierta en una actividad positiva, evite stress y de antemano los lleve al fracaso.

Una vez concluido el docente tutor debe alentar animar ofrecer confianza al estudiante, deberá influir en el para que logre visualizar mentalmente los resultados y afirmara con objetividad y honestidad todo lo que el estudiante posee que se convierte en fortaleza para llegar a cumplir esas metas. Le ofrecerá consejos personalizados,

les proveerá de materiales, guías según posea y logra elaborar y establecerá con el estudiante un sistema de retroalimentación que podrá alargarse poco a poco en frecuencia y tiempo, hasta lograr que el estudiante sea quien solicite las ayudas y ofrezca la información acerca de cómo va a realizar la actividad y cómo será evaluado el resultado.

Es importante que en este momento el tutor socialice, divulgue los resultados positivos que van logrando los estudiantes, hable de ellos con entusiasmo y animosidad, convoque a otros docentes a colaborar y promueva que el estudiante socialice en espacios ecdémicos y científicos los aprendizajes que va logrando.

En la etapa de evaluación es necesario reconocer la importancia de la autoevaluación en las que se privilegie el análisis de los logros, pero, sobre todo, se identifiquen los factores que intervienen en este momento. Es importante que se afirmen las cualidades, características del estudiante que influyeron, los recursos personales que posee y se reconozca aquellas ayudas o apoyos recibidos. La valoración deberá ser un ejercicio de evaluación metacognitiva lo que significa que el estudiante, el docente tutor deben dejar expresado lo que han mejorado, lo que les ha fallado y los dejes dispuestos a seguir adelante con las búsquedas de nuevas alternativas. Es importante además que se logre identificar los aprendizajes desde el erro es decir que fallo, porque y que como evitarlo por además que lección me deja el error.

Independientemente de estos procedimientos generales se tiene a bien considerar que la tutoría adopta formas de trabajo según su tipología. La sistematización de las propuestas en trabajos de tesis, publicaciones en Internet y en la práctica de los autores durante los últimos 5 años permite promover una propuesta que pretende convertirse en propuesta a valorar por cada docente tutor en correspondencia con su desarrollo profesional.

De igual forma, con el interés de dejar planteado un marco regulatorio de como quedaran registradas las evidencias del proceso de tutoría. Todos estos ámbitos de concreción de la tutoría en la Educación Superior configuran el referente para delimitar su alcance de la orientación educativa como un saber de naturaleza interdisciplinar (psicopedagógica, socio-educativo, etnográfico), integrado, Por tanto, el docente tutor deberá recibir preparación al menos por tres aspectos claves:

- Priorizar el conocimiento de las especificidades de la educación de la personalidad como proceso que incluye las acciones de orientación que ayudan en la formación del estudiante, la racionalidad psicopedagógica para comprender la sinergia psicosocial del

desarrollo humano, los procesos de aprendizaje, modelos y enfoques de orientación.

- Centrar el estudio de las metodologías para el desarrollo de habilidades asociadas a la comunicación, la interpretación en el manejo de conflicto y actuación dialógica, empática que permitan asumir el reto de ayudar a comprender y estimular al estudiante hacia la acción transformadora de sí y del contexto en que vive.
- Favorecer la formación y desarrollo de las cualidades personales que debe poseer un docente universitario orientador entre las que se destaca ser una persona amable, respetuosa, flexible y comprensiva ante cualquier situación; poseer una actitud positiva al tener claro su papel de facilitador; comprender a los demás bajo principios de respeto a la diversidad, la equidad y la solidaridad, le permite tener claro qué le motiva y qué le desmotiva a actuar como docente orientador.

Por tanto, debe reconocerse como un profesional motivado para emprender con agrado sus labores académicas; debe tener confianza en sus posibilidades para servir de guía, se conoce a sí mismo; posee un sentido crítico de la realidad y tiene disposición para el diálogo, el trabajo en grupo y para escuchar con paciencia para aconsejar, se mantiene abierto para resolver problemas y dudas sin prejuicios.

CONCLUSIONES

En el contexto de la Educación Superior hoy se reconoce la tutoría como la forma de organización fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje y mediante ella se concreta la unidad de lo académico, investigativo y laboral. Esta exigencia impone la necesidad de reflexionar en la didáctica que la sustenta y valora como idónea en los marcos de una tendencia personalizada y contextual de cada carrera universitaria.

Es esta condición –enseñanza personalizada- la que redimensiona el proceso formativo y le añade un valor excepcional en tanto, el tutor asume no solo su rol de guía de uno o varios estudiantes sino le imprime un sello afectivo a su intervención en tanto se convierte en estimulador, orientador y apoyo del estudiante para aprender.

En cualquier caso, el ejercicio de la tutoría supone que el tutor sea capaz de organizar su intervención desde el conocimiento de las características del estudiante y, sobre todo, sea capaz de aprovechar sus potencialidades y satisfacer sus expectativas ofreciendo los recursos necesarios para el conocimiento de sí mismo en función de lograr los objetivos propuestos en los programas y el plan de estudio.

Es esencial que la metodología a utilizar se asuma con carácter estratégico y desarrollador, que se sustente en la adaptación de objetivos, contenidos, actividades a las condiciones en que tendrá lugar el proceso y a los niveles de desarrollo del estudiante y del propio tutor. Por tanto, el ejercicio de la tutoría no es un acto deliberado sino planificado, personalizado, desarrollador, implica un compromiso de enseñar y aprender desde la diversidad que representa el contexto y la individualidad de los sujetos implicados.

Luego, la caracterización y el diagnóstico; la adaptación curricular previa, la selección de las estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en las características del estudiante, la situación de aprendizaje y la comunicación afectiva son sólo premisas para ejercer la tutoría desde la implicación personal que exige el desempeño de esta misión.

En este interés no basta con establecer con carácter normativo la existencia de un tutor; hoy se precisa entender que en las condiciones de la universalización de la formación del profesional se requiere reconceptualizar los marcos en de la didáctica del tutor y esto significa ir cada vez más a la integración de influencias en función de la calidad del profesional que necesita el país: este es uno de los retos de la Universidad del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M., & Álvarez Justel, J. (2015). *La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral*. Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, 18(2), 125-142. Recuperado de http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1429285034.pdf
- Lobato, C., & Guerra, N. (2016). *La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos*. Educar 52(2), 379-398. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/45662141.pdf>
- Narro Robles, J., & Arredondo Galván, M. (2013). *La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios*. Perfiles educativos, 35(141), 132-151. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13228259009.pdf>
- Ruiz, M. (2000). *Enfoque integral del currículum para la formación de un profesional competente*. México: IPN.

40

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ECOLOGÍA DE POBLACIONES BAJO UN ENFOQUE PRAXEOLÓGICO DE EDUCACIÓN

PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR THE TEACHING OF THE ECOLOGY OF POPULATIONS UNDER A PRAXEOLOGICAL APPROACH TO EDUCATION

Jenifer Paola Garza Puentes¹

E-mail: jgarzapuent@uniminuto.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9021-0340>

José Efraín Daza Acosta¹

E-mail: jdaza@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4935-8313>

Juan Gabriel Castañeda¹

E-mail: jucastaneda@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7632-7526>

¹ Corporación Universitaria Minuto de Dios. Zipaquirá. Colombia.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Garza Puentes, J. P., Daza Acosta, J. E., Castañeda, J. G. (2019). Propuesta pedagógica para la enseñanza de la ecología de poblaciones bajo un enfoque praxeológico de educación. *Revista Conrado*, 15(70), 306-311. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.co/index.php/conrado>

RESUMEN

La enseñanza moderna de las ciencias biológicas implica la construcción de propuestas educativas llamativas, que involucren al estudiante como un agente activo del proceso de enseñanza aprendizaje. Exponer una propuesta pedagógica para la enseñanza de asignatura ecología de poblaciones, del programa de ingeniería agroecológica de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Sede Zipaquirá. Para el desarrollo de la propuesta, se hizo una revisión documental sistemática de documentos sobre la enseñanza de las ciencias, el constructivismo y la praxeología, enfoque pedagógico de la institución. La propuesta pedagógica propuesta se basa en los principios epistemológicos del constructivismo y las bases metodológicas del Aprendizaje Basado en Problemas, y articulado o con las cuatro fases del modelo praxeológico.

Palabras clave:

Constructivismo, Praxeología, enseñanza de la ecología, enseñanza de las ciencias.

ABSTRACT

The modern teaching of the biological sciences involves the construction of striking educational proposals, which involve the student as an active agent of the teaching-learning process. To present a pedagogical proposal for the teaching of subject ecology of populations, of the agroecological engineering program of the University Corporation Minuto de Dios Sede Zipaquirá. For the development of the proposal, a systematic documentary review of documents on the teaching of science, constructivism and praxeology, pedagogical approach of the institution was made. The proposed pedagogical proposal is based on the epistemological principles of constructivism and the methodological bases of problem-based learning, and articulated or with the four phases of the praxeological model.

Keywords:

Constructivism, Praxeology, teaching ecology, teaching science.

INTRODUCCIÓN

La Corporación Universitaria Minuto de Dios, basa su propuesta institucional en el desarrollo de una educación accesibles y de calidad, y el desarrollo de profesionales íntegros y éticos, con un alto compromiso social. Para esto, su modelo pedagógico se basa en la praxeología, e integra el saber (teoría) con la práctica (praxis). En los últimos años, la apuesta institucional de incentivar el uso en los docentes de la praxeología en aula ha generado una serie de s con este enfoque como eje articulador. Para el caso del presente artículo, se muestra el desarrollo de una propuesta pedagógica para la enseñanza de la asignatura de ecología de poblaciones del programa de ingeniería agroecológica.

Partiendo de lo propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009); y Gil Pérez, Macedo, Martínez Torreglosa, Sigifredo, Valdés & Vilches (2005), y para complementar lo escrito por Bermúdez & De Longhi (2008), el profesor de ciencias debe enfocarse primero, en conocer la materia a enseñar, sus fundamentos teóricos y epistemológicos, debe adquirir nuevos conocimientos teóricos sobre el aprendizaje, y poseer un pensamiento crítico y reflexivo sobre su realidad; pero al mismo tiempo debe desarrollar las competencias pedagógicas-didácticas, comunicacionales y de investigación en su práctica, que le permitan el desarrollo integral de sus estudiantes, y la generación de soluciones innovadoras a problemas científicos en una realidad bio-social y un contexto regional específicos

Basado en el recuento histórico desarrollado por Matthews (1991); Gil (1993); Meneses-Agudelo (2013), y para complementar la información suministrada (Gil Pérez, et al., 2005), el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ciencias naturales se transformado de un proceso de simple transferencia de conceptos y teorías, hacia un proceso de enseñanza más real, que involucra al estudiante como un agente activo de su realidad, y establece conceptos como “pequeños científicos”, “la ciencia como interrogación” y el “aprender haciendo”; todas metodologías de corte constructivista que se basan en la capacidad del pensamiento formal de los estudiantes, y al mismo tiempo desarrollan un análisis crítico de su realidad.

Por otro lado, según Rodríguez Martínez (1999) más o menos competitivos, y las que sustentan sistemas tradicionales más o menos resistentes, por las limitaciones físicas y problemas derivados del éxodo rural. En esta ponencia se sustenta la tesis de que deben ser estas últimas (áreas de montaña y desfavorecidas; Bermúdez & De Longhi (2008); Arango, Chaves & Feinsinger (2009); Rubiano Olaya (2015); Artola, Mayoral & Benarroch (2017), la

enseñanza de la ecología y la biología, debe integrar la complejidad de los fundamentos y conceptos de las teorías en las que se basa el análisis del objeto de estudio, y el análisis y comprensión de la realidad entre lo natural y social de su entorno, pero Bermúdez & De Longhi (2008), explican que el enfoque curricular de la enseñanza de las ciencias debe tener en cuenta no sólo las ideas previas del estudiante y las estrategias cognitivas de enseñanza, sino también debe involucrar los propósitos e intereses de los alumnos, lo que concuerda con lo dicho por Artola, et al. (2017), quien resalta que para el ojo del científico, los fenómenos biológicos hacen parte de una sencilla interpretación, pero para el ojo del estudiante, el fenómeno puede llegar a ser confuso o difícil de interpretar.

De esta forma, la enseñanza de la biología y la ecología deben tener en cuenta las teorías y conceptos del objeto de estudio, pero a su vez, debe tener en cuenta la realidad y los preconceptos de los estudiantes, coincidiendo con lo dicho por Bermúdez & De Longhi (2008), de donde se extrae que la adquisición de conocimientos debería ser un proceso creativo basado en la reestructuración de los preconceptos de cada individuo sobre la realidad y su contexto, junto al desarrollo didáctico con los estudiantes; por lo tanto la estrategia de enseñanza aprendizaje debe incluir los conceptos y teorías del currículo, pero al mismo tiempo tendría que ser flexible para integrar los conocimiento previos de los estudiantes y la comprensión de su entorno y realidad.

De esta forma, el presente artículo muestra una propuesta metodológica para la enseñanza de la ecología de poblaciones para estudiantes de 3ro y 6to semestre del programa de ingeniería agroecológica de UNIMINUTO Centro Regional Zipaquirá. La propuesta metodológica del presente proyecto se basa en el modelo praxeológico, modelo educativo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, y, por ende, se relaciona epistemológicamente con la metodología constructivista de la enseñanza de las ciencias.

La praxeología es un modelo de pensamiento o de interpretación del pensamiento humano, el cual, fundamenta su acción en la práctica (*praxis*) y el análisis o reflexión de esta. Como modelo educativo, la praxeología se fundamenta en la acción, tanto del estudiante como del docente, y la interacción de estos con su entorno (St-Arnaud & L'Hotellier, 1992), por lo tanto el fundamento real de la Praxeología, es la interacción docente-estudiante; estudiante-comunidad; profesor-comunidad, lo que genera un análisis real del entorno y un aprendizaje significativo.

La praxeología se basa en el desarrollo de cuatro fases: *el ver, el juzgar, el actuar y la devolución creativa*. En cada

una de ellas se analizan y realizan actividades diferentes, cada una complementaria y con un objetivo específico. Cada una de las fases responde a las preguntas ¿Qué está pasando?; ¿Qué puede hacerse?; ¿Qué hacemos en concreto? ¿Qué aprendemos de lo que hacemos? Partiendo del concepto de St-Arnaud & L'Hotellier (1992), *“la praxeología es un proceso investigativo construido, de automatización y de concientización del actuar (en todos los niveles de interacción social) en su historia, en sus prácticas cotidianas, en sus procesos de cambio y en sus consecuencias”*. (p.95)

De esta forma la praxeología enmarca el modelo pedagógico perfecto para el desarrollo de las materias que desarrollen habilidades investigativas, analíticas y críticas, para este caso, las didácticas activas y trabajos en grupo, se deben complementar con trabajo en campo y análisis de información con metodología de observación directa y de ser necesario la colecta de muestras para posterior análisis en laboratorio.

Partiendo del proceso activo del estudiante, como agente constructor de su propio desarrollo conceptual y profesional, el modelo pedagógico constructivista se ancla perfectamente con el enfoque praxeológico de UNIMINUTO y específicamente al desarrollo propuesto para la asignatura ecología de poblaciones, puesto que este modelo se basa en el desarrollo propio del estudiante, por medio del “andamiaje” que el docente o facilitador le otorga en sus tutorías.

“El constructivismo educativo propone un paradigma donde el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (por el “sujeto cognoscente”). El constructivismo en pedagogía se aplica como concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción”. (Carretero, 2009)

Las bases epistemológicas del constructivismo, acuden a los postulados teóricos de investigadores como Lev Vygotski, Jean Piaget y David P. Ausubel, quienes investigaron los procesos de adquisición del conocimiento, proponiendo del precepto de que los humanos no solo aprendemos registrando en nuestro cerebro, sino que también tenemos la capacidad de construir estructuras cognitivas propias, que se desarrollan de acuerdo a la historia y entornos social del individuo.

Teniendo en cuenta lo anterior, para este artículo se desarrollara una estructura metodológica para la materia ecología de poblaciones, centrada en el análisis de la realidad de un fenómeno ecológico se realizará por medio del desarrollo de una actitud crítica y analítica en los

alumnos, por medio del desarrollo de proyectos reales de su región, por lo que la propuesta metodológica para el desarrollo de esta materia es el Aprendizaje Basado en problemas (ABP); método de enseñanza-aprendizaje de base constructivista, que busca que el estudiante desarrolle actitudes y conocimientos por medio del análisis de problemas reales, integrado el saber profesional con el desarrollo de habilidades sociales y de práctica profesional.

El Aprendizaje Basado en Problemas o ABP, es un método de enseñanza aprendizaje, que se centra en el alumno y su interpretación de un problema de la vida real, su finalidad es formar estudiantes con competencias analíticas y críticas, pero al mismo tiempo con alta empatía hacia la realidad social. Su base fundamental e innovadora es tener como punto de partida un proyecto de la vida real, además, de tener al estudiante como centro del desarrollo pedagógico

DESARROLLO

El proceso metodológico tiene dos fases, el primero es el proceso de revisión sistemática sobre el tema, el cual se realizó por medio de la lectura en español sobre enseñanza de las ciencias, enseñanza de la ecología, constructivismo y Praxeología en bases de datos como Google académico, scielo y redalyc. Por otro lado, la propuesta basada en el enfoque praxeológico, para la asignatura ecología de poblaciones del programa de ingeniería agroecológica, en este caso, la metodología propuesta es el Aprendizaje Basado en Problemas.

Con respecto a las fases del modelo praxeológico, se relacionaron con las fases de análisis, creación desarrollo y discusión de la investigación de la ABP (tabla 1), lo que permite al estudiante entender los conceptos y la consecución lógica de una investigación, pero al mismo tiempo analice la realidad de su comunidad, de su región, de su país y se tenga la posibilidad de generar soluciones a los problemas y una reflexión sobre la importancia social de su futura labor profesional.

Tabla 1. Explicación de las fases del modelo praxeológico educativo.

Fase praxeología	Fase investigación
Ver	Análisis y contextualización del problema ¿Quién? ¿Dónde? ¿Qué?
Juzgar	Justificación del problema y Objetivos ¿Cómo? ¿Por qué?

Actuar	Metodología (previo estado del arte de la especie escogida y del tipo de estudio poblacional a realizar) ¿Cunado? Descripción del diseño de muestreo y estadístico
Devolución creativa	Discusión de resultados. Análisis del para qué y porqué de esta actividad

En sí, la aplicación de la Praxeología en la clase, permite que el estudiante se convierta en un crítico de su realidad profesional y un profesional activo que soluciona problemas; pero por otro lado, reduce la probabilidad de plagio en proyectos, puesto que los proyectos nacen del análisis de una problema ecológico real, del diagnóstico por medio de un muestreo estructurado, y del desarrollo sucesivo de actividades en campo que favorecen la interacción alumno-comunidad ecológica, y reducen la posibilidad de plagio en los trabajos finales.

Finalmente, como parte estructurante de la propuesta curricular, se tiene en cuenta que el modelo pedagógico tiene diferentes elementos, entre los que, según Vargas (2017), se destacan: el perfil del estudiante, conceptos de desarrollo, currículo, metodología, relación estudiante docente y evaluación

A partir del análisis documental, la propuesta pedagógica propuesta tiene en cuenta la relación entre las cuatro fases de la praxeología, con los hitos o conceptos pedagógico, didácticos y epistemológicos de la propuesta. Cada fase corresponde a una entrega de un trabajo final en modelo de artículo científico de investigación, que como dijo Chamizo (2010), hace parte del modelos científico clásico, y permiten el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes de agroecológica, competencia vital para el desarrollo profesional de los futuros investigadores en esta área (tabla 2).

Tabla 2. Relación de las fases del modelo praxeológico con espacios pedagógicos, didácticos y conceptos epistemológico de la propuesta pedagógica de enseñanza.

FASE	PEDAGÓGICOS	DIDÁCTICOS	EPISTEMOLÓGICOS
Ver	<p>En la fase del ver, el objetivo es lograr que el estudiante logre analizar un fenómeno ecológico, respondiendo las preguntas ¿Qué? Y ¿Dónde? ¿Quién? (objeto de estudio) Pretende desarrollar competencias en: capacidad de análisis y capacidad de búsqueda El estudiante inicia con el estudio de conceptos teóricos poblaciones, dinámica temporal de poblaciones, tablas de vida, curvas de supervivencias y muestreo, haciendo referencia al currículo formal. Al mismo tiempo, para el desarrollo del trabajo final, deberá buscar un objeto de estudio (animal, vegetal o microorganismo), con el que se espera realizar una serie de muestreos temporales y espaciales. Se basa en la metodología ABP y busca generar una relación docente estudiante vertical, en la cual el docente se vuelve guía del aprendizaje del estudiante. La evaluación de esta fase tiene dos componentes: Co evaluación docente-alumno de actividades escritas y de exposición Autoevaluación del estudiante, basado en su actitud y proceso de aprendizaje.</p>	<p>Análisis de lecturas de artículos científicos y divulgativos, videos y estudios de caso por medio de mapas mentales, ensayos, y cuestionarios, para enseñanzas de conceptos y teorías. Las lecturas y videos serán en idioma español e inglés, con el objetivo de vincular un segundo idioma en el desarrollo metodológico de la clase. Trabajo en grupo (máximo 3 estudiantes) en clase y casa para el desarrollo de la primera fase del artículo Primero entregar el objetivo de estudio, el fenómeno ecológico a estudiar y la estructura del muestreo Desarrollar el concepto en forma de introducción de artículo que contenga Estado del arte Objetivo de estudio Metodología Ubicación espacial del problema. En esta fase el estudiante que ya ha identificado un objeto de estudios debe realizar el desglose de posibles soluciones a su problema, resolviendo las preguntas ¿Cómo? Y ¿Por qué?, los que desarrolla la justificación del problema.</p>	<p>Se basa en los principios epistemológicos del constructivismo, donde el aprendizaje es activo, por parte del alumno y su entorno. En la zona de desarrollo próximo (ZDP), el estudiante por medio del análisis de la realidad social enmarca uno de los "eslabones" o "escalones" que necesita para comprender su realidad y aplicar los conocimientos adquiridos. En la fase de Ver, el estudiante debe integrar los preconceptos adquiridos (en clase y en otras materias) con las relaciones que se establece entre los elementos del problema, lleva así un proceso lógico de pensamiento. En todas las fases es importante el seguimiento del trabajo, por lo que el trabajo en grupo dentro de la clase es fundamental.</p>

<p>Juzgar</p>	<p>Al ser una fase netamente analítica, se pretende que el estudiante desarrolle las competencias de tomada de decisiones, análisis crítico y de empatía (escalas de valor del alumno), y desarrollo de competencias escritas, por medio de la documentación y análisis de la situación problema. De esta forma se desarrolla partes de currículo real y el extra; pero el currículo oculto empieza a hacerse evidente en cada uno de los alumnos. Se hace evidente a la duda, como método de enseñanza, la duda del profesor hacia el estudiante (poner en duda lo que el estudiante dice o propone), permite desarrollar procesos argumentativos en los alumnos. En esta fase se explican conceptos sobre análisis estadísticos y estructuras espaciales de las poblaciones, lo que le da herramientas analíticas al estudiante. La evaluación de esta fase tiene dos componentes: Co evaluación docente-alumno por medio de la sustentación de situación problema y de análisis de textos referentes al problema. Autoevaluación del estudiante, basado en sus actitud y aprendizaje.</p>	<p>Trabajo colaborativo en clase y hogar para el desarrollo del artículo central Muestreo real en campo con especie escogida. Análisis de la muestra, técnica de muestreo y de explicación del muestro.</p> <p>Análisis en clase de modelos de crecimiento de poblaciones en el tiempo, y estudio de casos reales para el análisis de fenómenos agroecológicos, reales. Presentación oral frente al grupo del marco teórico y estado del arte del proyecto.</p>	<p>Durante la fase del juzgar el estudiante adquiere teórica y conceptual para la construcción de un proyecto de investigación ecológica; lo que le permite hacer un análisis de la situación en campo, y su comparación con documentos (estado del arte), y puede generar una hipótesis o incluso generar pronósticos con los modelos adquiridos en clase. Es fundamental que el estudiante encuentre en su entorno el problema, puesto que este le permite aplicar el conocimiento y vincular el aprendizaje con la experiencia. En todas las fases es importante el seguimiento del trabajo, por lo que el trabajo en grupo dentro de la case es fundamental.</p>
<p>Actuar</p>	<p>En la fase del Actuar, el estudiante responde el ¿Cuándo? y el ¿cómo? se aplicará (la solución del problema). Para esto el estudiante debe previamente ya tener su problema concreto, y la solución al mismo. Es una fase descriptiva y de campo, por lo que la empatía del estudiante y su capacidad de socialización, son fundamentales para su desarrollo; lo que implica que el currículo oculto (comportamiento de estudiantes) puede afectar el desarrollo del currículo real. Como es ABP, la fase de actuar se relaciona con la puesta en práctica del proyecto, especialmente con la interacción del estudiante con el campo con los individuos objetos de estudios. La evaluación de esta fase tiene dos componentes: Co evaluación docente-alumno por medio del trabajo escrito final del proyecto propuesto y de actividades individuales (ensayos y reportes) y trabajo escrito final. Autoevaluación del estudiante, basado en sus actitud y aprendizaje.</p>	<p>Muestreo real en campo con especie escogida. Análisis de la muestra, técnica de muestreo y de explicación del muestro.</p> <p>Trabajo en campo sobre meta-poblaciones – didáctica de competencia por grupos. Esta actividad resume los conocimientos adquiridos durante la asignatura, y permite al estudiante de forma práctica, aplicar en tiempo real sus conceptos adquiridos.</p> <p>Trabajo colaborativo de taller de modelos con aplicación a la sustentabilidad, en colaboración con Universidad estadounidense.</p>	<p>Durante la fase actuar el estudiante entra en contacto con su entorno, lo que generar el paso hacia su la zona de desarrollo real al de desarrollo próximo</p> <p>Es fundamental el apoyo y seguimiento del docente, puesto que es el facilitador del desarrollo del alumno, incluso en esta fase, se trabaja con otros docentes (casi siempre de semilleros de investigación), que acentúan el conocimiento del estudiante.</p>
<p>Devolución creativa</p>	<p>Sustentación La evaluación de esta fase tiene dos componentes: Co evaluación docente-alumno por medio de la sustentación del escrito final. Hetero evaluación de compañeros en la sustentación.</p>	<p>Exposición frente al grupo. Tener en cuenta tiempo (tipo congreso) Tener en cuenta ayudas audiovisuales. Retroalimentación y reflexión del proceso.</p>	<p>Fundamentos epistemológicos del constructivismo, específicamente comprobación de la construcción del conocimiento del alumno, por medio de su reflexión de la acción o práctica realizada.</p>

CONCLUSIONES

El presente trabajo muestra que aunque en teoría, pareciera fácil el desarrollo de una estrategia pedagógica para la enseñanza de la ecología, resulta que los pre conceptos de los estudiantes, mas, la información abierta y accesible la sociedad actual, resultan una variable importante que puede llegar a complejizar el proceso, ya que puede llegar a generar errores conceptuales y epistemológicos en los análisis que los estudiantes hacen los trabajos en clase.

Como parte de la devolución creativa y reflexión de la actividad realizada, considero que el enfoque praxeológico propuesto como modelo pedagógico de UNIMINUTO, no solamente es aplicable en el desarrollo de las materias del componente profesional que implican desarrollo de habilidades específicas e investigativas, sino que también en los proceso de desarrollo de proyecto de investigación, puesto que permite un análisis constante y la reflexión de la labor realizada, base fundamental de la generación del nuevo conocimiento.

En la revisión realizada, se encontraron pocos documentos que explicaran o describieran experiencias significativas de enseñanza de la ecología en educación superior, la mayoría de los documentos se centraron en educación secundaria, e incluso primaria, lo que concentra la experiencia educativa de la ecología en los conceptos de ambientalismo, y

en concepto básicos de desarrollo ecológico. Así mismo, los estudios desarrollados con alumnos, demuestran el uso de insectos y artrópodos como objetos de estudio de la ecología, esto efectivamente a que son organismos de fácil estudio y son ideales como sujetos de observación.

Es importante seguir el desarrollo de este tipo de propuestas pedagógicas, donde el alumno se vuelva un actor de su propio desarrollo, pero que al mismo tiempo permita su reflexión sobre su realidad y su entorno e historia, lo que permitirá generar profesionales comprometidos con la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arango, N., Chaves, M. E., & Feinsinger, P. (2009). *Principios y práctica de la enseñanza de ecología en el patio de la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Senda Darwin.
- Artola, E. C., Mayoral, L. E., & Benarroch, A. (2017). Dificultades de aprendizaje de las representaciones gráficas cartesianas asociadas a biología de poblaciones en estudiantes de educación secundaria. Un estudio semiótico. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 13(1), 36–52. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2951>
- Bermúdez, G., & De Longhi, A. L. (2008). La educación ambiental y la ecología como ciencia. Una discusión necesaria para la enseñanza. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(2), 275–297. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART1_Vol7_N2.pdf
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Chamizo, J. A. (2010). Una Tipología de los Modelos para la Enseñanza de las Ciencias. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 7(1), 26–41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/920/92013011003.pdf>
- Gil, D. (1993). Psicología educativa y didáctica de las ciencias: los proceso de enseñanza /aprendizaje de las ciencias como lugar de encuentro. *Infancia y Aprendizaje*, 1(63–63), 171–185. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48435.pdf>
- Gil Pérez, D., Macedo, B., Martínez Torreglosa, J., Sigifredo, C., Valdés, C., & Vilches, A. (2005). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica?* Caracas: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Matthews, M. R. (1991). Un lugar para la historia y la filosofía en la enseñanza de las ciencias. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(11–12), 141–156. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02147033.1991.10820987>
- Meneses-Agudelo, E. (2013). *Transformación de plantas aromáticas en infusiones*. (Trabajo de grado para optar el título de Administrador de Empresas Agropecuarias). Caldas: Corporación Universitaria Lasallista.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Aportes para la enseñanza de las Ciencias Naturales Aportes para la enseñanza de las Ciencias Naturales*. Paris: UNESCO.
- Rodríguez Martínez, F. (1999). Desarrollo rural y desigualdades. Algunas observaciones en relación con Andalucía. *Revista de Estudios Regionales*, 54(54), 269–290. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=252514&info=resumen&idioma=ENG>
- Rubiano Olaya, L. J. (2015). Construcción de una hipótesis de progresión para el estudio de las concepciones de estudiantes sobre la vida silvestre. *TED*, (37), 1722–1728. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n37/n37a05.pdf>
- St-Arnaud, Y., & L'Hotellier, A. (1992). *¿Qué es eso de praxeología?* Recuperado de http://especiales.uniminuto.edu/file.php/1/Textos/anexo_1.pdf

41

DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN UNIVERSITY STUDENTS

Consuelo Nora Casimiro Urcos¹

E-mail: consuelonora@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4630-3528>

Walther Hernán Casimiro Urcos¹

E-mail: wacaur06@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7876-0681>

Javier Francisco Casimiro Urcos²

E-mail: pierosvet@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5372-2582>

¹ Universidad Privada TELESUP. Perú.

² Universidad Privada Norbert Wiener. Perú.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Casimiro Urcos, C. N., Casimiro Urcos, W. H., & Casimiro Urcos, J. F. (2019). Desarrollo de competencias profesionales en estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 15(70), 312-319. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Se entiende que las competencias profesionales son todos aquellos conocimientos, habilidades y aptitudes que debe desarrollar un individuo durante su formación en la universidad. De allí que el propósito de la presente investigación haya sido determinar ese nivel de desarrollo en estudiantes universitarios. Para ello se realizó un estudio descriptivo con diseño transeccional. La muestra fue de 99 estudiantes, todos de Derecho Corporativo de la Universidad Privada TELESUP de Perú, año 2018. Se utilizó la encuesta como técnica y un cuestionario como instrumento, el cual estuvo conformado por 24 ítems, cada uno con las siguientes alternativas de respuesta: siempre, frecuentemente, algunas veces y nunca. Los resultados arrojaron que el nivel de desarrollo de la variable del estudio, en sus tres dimensiones: "Competencias psicológicas", "Competencias participativo-sociales" y "Competencias técnicas", fue poco eficiente. Sin embargo, esto no incidió significativamente para señalar que estos estudiantes presentaron un nivel moderado de competencias profesionales.

Palabras clave:

Competencias profesionales, competencias psicológicas, competencias participativo-sociales, competencias técnicas, derecho corporativo, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

It is understood that professional competences are all those knowledge, skills and aptitudes that an individual must develop during the university training. Hence, the purpose of this research has been to determine that level of development in university students. For this, a descriptive study with trans sectional design was carried out. The sample was 99 students, all of Corporate Law of the Private University TELESUP of Peru, 2018. The survey was used as a technique and a questionnaire as an instrument, which consisted of 24 items, each with the following response alternatives: always, frequently, sometimes and never. The results showed that the level of development of the study variable, in its three dimensions: "Psychological Competences", "Participatory Social Competences" and "Technical Competences", was not very efficient. However, this did not significantly influence to point out that these students presented a moderate level of professional competences.

Keywords:

Professional competences, psychological competences, participatory-social competences, technical competences, corporate law, university students.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las instituciones de educación superior (IES) se han visto en la necesidad de transformarse, como consecuencia de la globalización y de la aparición de la sociedad de la información y del conocimiento. Existe una gran brecha entre los conocimientos y destrezas de los egresados de las IES y las necesidades que demanda la sociedad actual, razón por la que se les exige formar a profesionales con habilidades, destrezas y capacidades, acordes con los cambios que se están produciendo, de modo que puedan integrarse a sus puestos de trabajo articulando la creatividad y la innovación para solucionar las problemáticas complejas reales que se presentan en los diferentes ámbitos de la vida, cuya solución no se encuentra en respuestas altamente estructuradas aprendidas de manera acrítica en las instituciones educativas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998), planteó que las nuevas generaciones del siglo XXI debían prepararse con competencias que les permitan construir su futuro. De allí que en las universidades deban crearse espacios para desarrollar el saber ser y el saber convivir de los estudiantes, a partir de un modelo educativo más abierto, flexible, permanente y, sobre todo, vinculado con los sectores productivos, a fin de que se desarrollen las competencias profesionales (Tünnermann & López, 2000)

Como bien lo señala Llano (2003), la institución universitaria tiene como principal fin proporcionar una adecuada preparación técnica y profesional a quienes se están formando, y no solo limitarse a la transmisión de saberes instrumentales. Esto amerita, para Veldhuis (1997); y Naval (2000), el desarrollo de competencias, las cuales, según Ruiz Pimentel, Ruiz Vallejo & García Oramas (2012), *“están vinculadas a la actividad laboral, en una tríada importantísima: el saber, el saber hacer y el hacer”* (p. 2)

De allí que se hable de competencias profesionales, las cuales son consideradas como un conjunto de atributos personales, que incluyen: capacidades, rasgos de personalidad, aptitudes, actitudes, valores, propiedades personales y recursos individuales.

Por eso los programas educativos de las IES deben gestionar el desarrollo de tales competencias, con una visión holística e integral, que modele un proceso docente capaz de formar ese profesional versátil, creativo y competente al que se aspira (Callejas, Carballo, Luján & Callejas, 2017). Por supuesto, todo ello implica concebir un currículo que conciba las competencias profesionales en la

formación del graduado, en correspondencia con las características y naturaleza de los procesos productivos.

Según Ugarte & Naval (2010), pueden desarrollarse a partir del trabajo teórico-práctico que se hace en las diferentes asignaturas. De allí que esta investigación se haya planteado, como objetivo general, determinar el nivel de desarrollo de la competencia profesional de los estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad TELESUP. Esto es el grado de desarrollo de la competencia en términos de desempeño idóneo que responde a un proceso dinámico de interacción disciplinar. Para ello es necesario tener clara la noción sobre competencia, luego sobre competencia profesional.

DESARROLLO

En diferentes ámbitos disciplinares se ha extendido el uso del término competencia, donde ha tomado fuerza por la intención y la finalidad con el que es utilizado, a pesar de ser cuestionado por muchos investigadores por sus múltiples acepciones. Este posee una carga histórica, vinculada al uso que se da a dicho término; etimológicamente, tiene dos orígenes; de estos el que interesa para la presente investigación es el que está asociado a la noción de competente, apto, idóneo, que en realidad responde a la idea de hacer algo con pericia, idoneidad; es decir, hacerlo bien, con conocimiento y, fundamentalmente, con capacidad para resolver problemas, bien sea en el mundo empresarial o en el científico.

En el ámbito educativo, la noción de competencia se hace presente cuando se logra el aprendizaje, producto de los conocimientos académicos y el ejercicio laboral, con el fin de transferir las potencialidades del individuo a los diversos entornos cultural, productivo y social de la sociedad actual. Estas competencias se construyen mediante un proceso formativo del alumno y del accionar diario del profesor de una situación de trabajo a otra, convirtiéndose así en competencias profesionales (Ruiz Pimentel, et al., 2012).

Otro aspecto considerado en el escenario de las competencias es la necesidad de socializar algunas de las principales interrogantes que desde el enfoque por competencias, han permitido sistematizar una vía para la planificación, administración y evaluación de los diseños curriculares. De allí que se plantee hoy la formación, actualización y el perfeccionamiento de los docentes en la formulación de competencias, a partir de los elementos que las conforman (cognitivo, socioafectivo, conductual y ético), dado el auge que su uso ha cobrado desde su incorporación al mundo educativo.

Es así como las competencias constituyen la fuente de las experiencias innovadoras en las IES, por cuanto se busca romper con la rutina y convivir con los profundos cambios de la sociedad y de las organizaciones o instituciones de educación superior, impactadas por la globalización, exclusión, la inclusión, la multiculturalidad, la heteronomía, la autonomía y el desarrollo sostenible, entre las categorías que emergen para buscar un lugar en el currículo.

La competencia profesional corresponde a las capacidades y habilidades que desarrolla una persona durante su formación en las IES. De manera que esta es el resultado del proceso de cualificación que le permite saber si está capacitada para desempeñarse en esa profesión u ocupación determinada.

Para Gómez-Rojas (2015), la competencia profesional implica la aplicación de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio, por parte de la persona, cuando esta cumple las funciones, tareas y roles que le corresponden en las diferentes situaciones referidas a su ejercicio como profesional.

La integración de las competencias profesionales en la trayectoria curricular implica que se generen acciones cónsonas con el perfil del egresado y que puedan llevarse a cabo durante los procesos didácticos. Además, existen investigaciones acerca de este tema que permiten evidenciar que el desarrollo de las competencias profesionales es del interés de las IES de diferentes países del mundo (Ruiz Pimentel, et al., 2012; Tejada & Ruiz, 2016; Morita-Alexander, García-Ramírez & Escudero-Nahón, 2016; Callejas, et al., 2017).

Para Fernández (2016), en el escenario curricular las competencias se clasifican en: (a) básicas, (b) genéricas y (c) específicas. Las competencias básicas son fundamentales para la vida y el desempeño. Constituyen la base para promover el desarrollo de los demás tipos de competencias, ya que posibilitan el análisis, la comprensión, la resolución de problemas cotidianos y el procesamiento de la información. Por su parte, las competencias genéricas son comunes a varias ocupaciones o profesiones, sin estar ligadas a ninguna de manera particular. El desarrollo de estas competencias aumenta la posibilidad de empleo. Finalmente, las competencias específicas se refieren a la determinada ocupación o profesión, de allí que tengan un alto grado de especialización y, por ende, requieran formación especial.

Por otra parte, los aspectos conceptuales de las competencias profesionales, según Fernández (2016), vienen determinados por:

- a. La aplicabilidad y su relación con la capacidad de desarrollo personal y profesional que tengan los profesionales.
- b. La capacidad reflexiva que debe poseer el profesional.
- c. La capacidad de actuación y de gestión que todo profesional debe mostrar.
- d. La capacidad de relacionarse y de interacción que debe poseer un profesional.

Ahora bien, la importancia de la presente investigación radica en que sus resultados no solo permitirán conocer el nivel de desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes de la Universidad Privada TELESUP, sino que también suministrarán información que puede ser de utilidad para una nueva estructura de su mapa curricular, a fin de que esos profesionales se formen en atención a lo que se requiere para el desarrollo del país (Segovia, Salmerón & Tovar, 2013).

Según algunos autores (García, 2006; entre otros), hay que centrarse en algunas competencias, consideradas fundamentales dentro de las que debe desarrollar un alumno universitario. Para García (2006), son estas: responsabilidad, autoconfianza, resolución de problemas, habilidades comunicativas, razonamiento crítico, flexibilidad, trabajo en equipo, iniciativa, planificación, innovación, creatividad. Todas estas competencias son esenciales que desarrolle un profesional, de allí que la mayoría de ellas sean consideradas competencias genéricas.

Son varios los desafíos que enfrentan las IES para dar cuenta de su impacto en la sociedad, la cual demanda de profesionales bien preparados y comprometidos con el desarrollo social. Entre los desafíos de la educación superior, según Otero (2016), están los siguientes:

- Fortalecer las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión, con miras a mejorar la calidad de la educación en todas sus dimensiones, tomando en consideración la necesidad de promover el desarrollo armónico de las actividades académicas.
- Mejorar las condiciones competitivas de las instituciones universitarias, en pro de fortalecer la calidad de la educación superior, al disminuir considerablemente las diferencias existentes.
- Crear nuevas instituciones universitarias que cuenten con planes de desarrollo en los cuales se visualicen las estrategias contextualizadas que deben ser asumidas para que las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión puedan articularse a procesos educativos de calidad.
- Promover la participación de todos los actores universitarios en procura de la calidad de la educación

superior que se necesita, con visión democrática y cultural, mediante el diseño de nuevas formas de organización con base en procesos autónomos, auditable y descentralizados.

En definitiva, las IES tienen un rol determinante para contribuir con el desarrollo del país a través de los profesionales que de ellas egresan.

MATERIALES Y MÉTODOS

El nivel de la investigación es descriptivo porque se buscó medir o recoger información sobre los conceptos o las variables que se refieren en la investigación de manera independiente (Hernández Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

El diseño es transeccional descriptivo porque se midió en un grupo de personas una variable y se proporcionó su descripción a partir de dimensiones.

La población estuvo conformada por los estudiantes de Derecho Corporativo del turno lunes, miércoles y viernes presencial de los ciclos 10mo., 11avo. y 12avo. de la Universidad Privada TELESUP.

La muestra es no probabilística, censal e intencionada y estuvo integrada por un total de 156 estudiantes de los tres últimos ciclos (Tabla 1). Vale destacar que durante los días que se aplicó el instrumento solo se pudo recoger información de 99 estudiantes, a partir de ellos se procedió a realizar los estadísticos recesivos.

Tabla 1. Muestra de la investigación.

Carrera profesional	Modalidad	Turno	Ciclo	Total
Derecho Corporativo	Presencial	LMV	10	32
Derecho Corporativo	Presencial	LMV	11	76
Derecho Corporativo	Presencial	LMV	12	48
Total				156

La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento el cuestionario. Este último fue adaptado a la población para recopilar la información, a partir de procedimientos que aseguraron su validez y confiabilidad.

El cuestionario lo integraron 24 ítems, organizados en tres dimensiones: competencias psicológicas, competencias participativo-sociales y competencias técnicas. Cada uno presentó cuatro alternativas de respuesta: Siempre (S), Frecuentemente (F), Algunas veces (AV) y Nunca (N) (Tabla 2). Sin embargo, el encuestado solo pudo marcar una alternativa como respuesta. Se aplicó a una muestra de 99 estudiantes.

Tabla 2. Especificaciones para el cuestionario sobre competencias profesionales.

Dimensiones	Estructura del cuestionario		Porcentaje
	Ítems	Total	
Competencias psicológicas	1, 2, 3, 4, 5, 6	6	25
Competencia participativo-sociales	7,8,9,10,11,12,13,14	8	33,3
Competencias técnicas	15,16,17,18,19,20,21,22,23,24	10	41,7
Total ítems		24	100

El criterio de confiabilidad del instrumento se determinó por el coeficiente de Alfa de Cronbach. Para esto solo se necesitó una administración del instrumento de medición, el cual produce valores que oscilan entre uno y cero. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas. Cuanto menor sea la variabilidad de respuesta por parte de los jueces, es decir haya homogeneidad en la respuestas dentro de cada ítem, mayor será el alfa de Cronbach. El coeficiente Alfa obtenido es de 0,910, lo cual permite decir que el test en su versión de 24 ítems tiene una muy alta confiabilidad (Tabla 3).

Tabla 3. Confiabilidad del Instrumento Competencias profesionales.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,910	24

También se determinó la consistencia interna, en la Tabla 4 se demuestra que el test en su totalidad la presenta.

Tabla 4. Estadísticos del total de elementos.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
pre1.1	78.35	84.421	.392	.909
pre1.2	78.24	83.763	.518	.907
pre1.3	78.14	83.550	.559	.906
pre1.4	78.58	80.667	.536	.906
pre1.5	78.58	82.140	.478	.907
pre1.6	78.38	81.816	.595	.905
pre1.7	78.45	83.281	.433	.908
pre1.8	78.38	81.479	.663	.904
pre1.9	78.33	82.267	.557	.906
pre1.10	78.44	82.270	.543	.906
pre1.11	78.35	81.979	.598	.905
pre1.12	78.11	84.039	.542	.907
pre1.13	78.46	81.851	.598	.905
pre1.14	78.36	83.160	.491	.907
pre1.15	78.54	83.514	.426	.908
pre1.16	78.48	81.473	.558	.906
pre1.17	79.32	84.768	.214	.915
pre1.18	78.76	79.700	.585	.905
pre1.19	78.73	80.094	.497	.908
pre1.20	78.41	81.107	.642	.904
pre1.21	78.47	82.146	.515	.907
pre1.22	78.46	81.514	.667	.904
pre1.23	78.39	81.418	.631	.904
pre1.24	78.42	81.972	.525	.906

El criterio de validez del instrumento tiene que ver con la validez del contenido y la validez de construcción. La validez establece relación del instrumento con las variables que pretende medir y, la validez de construcción relaciona los ítems del cuestionario aplicado; con los basamentos teóricos y los objetivos de la investigación para que exista consistencia y coherencia técnica.

La validez de constructo es la principal de los tipos de validez, en tanto que *“la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes”* (Messick, 1980), en este mismo sentido Cronbach (1984, p. 126) señala que *“la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo”* (p. 126)

La validez del test fue establecida averiguando la validez de constructo teniendo para tal fin como elemento de

información al análisis de su estructura por medio de un análisis factorial exploratorio.

Adicionalmente, se obtuvo la medida de adecuación muestral del test Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett para las tres dimensiones consideradas: competencias psicológicas, competencias participativo-sociales y competencias técnicas.

El instrumento de medición en su dimensión: “Competencias psicológicas” presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems (Tabla 5).

Tabla 5. KMO y prueba de Competencias psicológicas.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.760
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	137,274
	gl	15
	Sig.	,000

El instrumento de medición en su dimensión: “Competencias participativo – sociales” presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems (Tabla 6).

Tabla 6. KMO y prueba de Competencias participativo – sociales.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.831
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	202,306
	gl	28
	Sig.	,000

El instrumento de medición en su dimensión: Competencias técnicas presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems (Tabla 7).

Tabla 7. KMO y prueba de Competencias técnicas.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,835
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	171,562
	gl	21
	Sig.	,000

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Luego de la aplicación de los cuestionarios a la muestra objeto de la presente investigación y procesada la información obtenida (calificación y baremación), se procedió a analizar la información, tanto a nivel descriptivo, como a nivel inferencial, lo cual permitió realizar las mediciones y comparaciones necesarias para el presente trabajo, y cuyos resultados se presentan a continuación.

Dimensión 1: Competencias psicológicas

En la Tabla 8 y la Figura 1, se evidencia que existe un 16% que presenta competencias psicológicas deficientes, el 47,5% presenta competencias psicológicas poco eficientes y 36,4% consideran que sus competencias psicológicas son eficientes.

Tabla 8. Frecuencia de Competencias psicológicas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	competencias psicológicas deficientes	16	16.2	16.2	16.2
	competencias psicológicas poco eficientes	47	47.5	47.5	63.6
	competencias psicológicas eficientes	36	36.4	36.4	100.0
	Total	99	100.0	100.0	

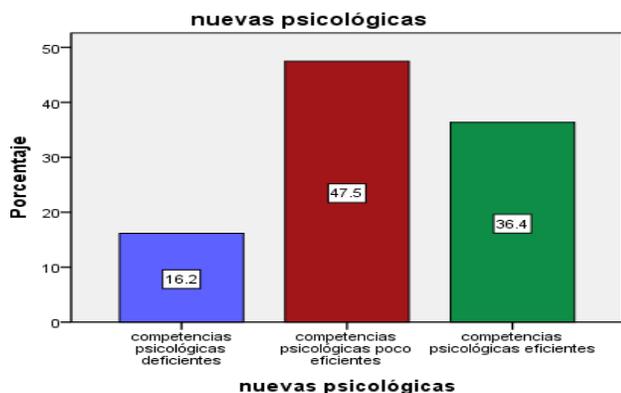


Figura 1. Competencias psicológicas.

Dimensión 2. Competencias participativo – sociales

En la Tabla 9 y la Figura 2, se puede apreciar que existe un 15,2% de los estudiantes que presenta competencias participativo – sociales deficientes, el 54,5% son poco eficientes en sus competencias participativo – sociales y el 30,3% consideran que sus competencias participativo – sociales son eficientes.

Tabla 9. Frecuencia de Competencias participativo – sociales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	deficientes competencias participativo - social	15	15.2	15.2	15.2
	poco eficientes competencias participativo - social	54	54.5	54.5	69.7
	eficientes competencias participativo - social	30	30.3	30.3	100.0
	Total	99	100.0	100.0	

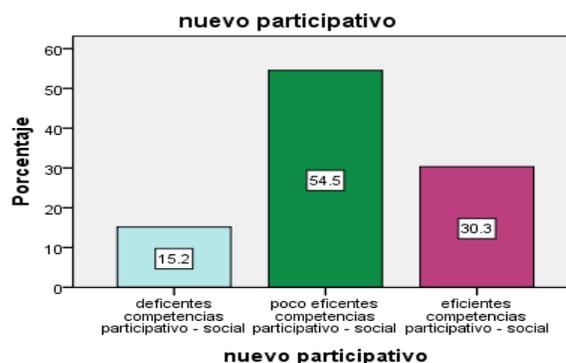


Figura 2. Competencias participativo – sociales.

Dimensión 3. Competencias técnicas

En la Tabla 10 y la Figura 3, se puede observar que existe un 25,3% de los estudiantes que presenta competencias técnicas deficientes, el 46,5% son poco eficientes en sus competencias técnicas y el 28,3% consideran que sus competencias técnicas son eficientes.

Tabla 10. Frecuencia de Competencias técnicas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	competencias técnicas deficientes	25	25.3	25.3	25.3
	competencias técnicas poco eficientes	46	46.5	46.5	71.7
	competencias técnicas eficientes	28	28.3	28.3	100.0
	Total	99	100.0	100.0	

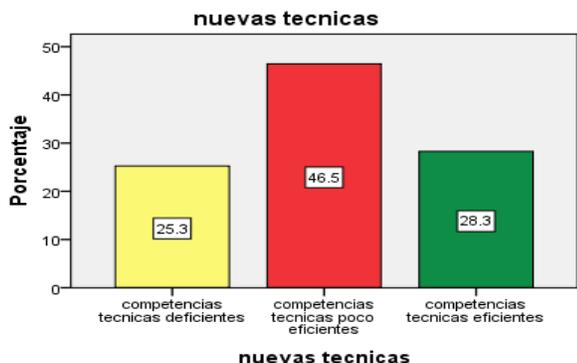


Figura 3. Competencias técnicas.

Variable 1. Competencias profesionales

En la Tabla 11 y la Figura 4, se puede comprobar que los estudiantes de Derecho Corporativo presentan competencias profesionales moderadas en un 49,5%

Tabla 11. Frecuencia de Competencias profesionales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nivel de Competencias profesionales bajo	17	17.2	17.2	17.2
	Nivel de competencias profesionales moderado	49	49.5	49.5	66.7
	Nivel de competencias profesionales óptima	33	33.3	33.3	100.0
	Total	99	100.0	100.0	



Figura 4. Competencias profesionales.

CONCLUSIONES

En relación con el nivel de desarrollo de la competencia profesional de los estudiantes de Derecho Corporativo de la Universidad Privada TELESUP, se pudo comprobar que: El 47,5% de los estudiantes presentan competencias psicológicas poco eficientes; el 54.5% de los estudiantes tienen competencias participativo- sociales poco eficientes; el 46.5% de los estudiantes desarrollan competencias técnicas poco eficientes.

En fin, luego del proceso de análisis realizado a las tres dimensiones y a la variable, se puede concluir que los estudiantes de Derecho Corporativo de la Universidad Privada TELESUP, desarrollan un nivel moderado de competencias profesionales, el cual corresponde al 49.5%.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Callejas, J. C., Carballo, E., Lujan, J. E., & Callejas, J. C. (2017). Metodología del diseño curricular basado en competencias profesionales. *Revista Científica EPIS-TEMIA*, 1(1), 1-13. Recuperado de <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/EPT/article/view/573>

Cronbach, L. (1984). *Lo esencial de las pruebas psicológicas*. Nueva York: Harper & Row.

Fernández, B. (2016). *Construcción de competencias y su relación con los fines de la educación*. (Tesis doctoral). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

García, A. (2006). Diseño del aprendizaje basado en competencias. *Jornada Les competencias eix de la planificació curricular*. Girona: Universidad de Girona.

Gómez-Rojas, J. P. (2015). Las competencias profesionales. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 38(1), 49-55. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2015/cma151g.pdf>

- Hernández Sampieri, R., Fernández C., C. y Baptista L, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: Mc Graw Hill Education.
- Llano, A. (2003). *Repensar la universidad: la universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Messick, S. (1980). Test validity and ethics of assessment. *American Psychologist*, 35(11), 1012-1027. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1981-27017-001>
- Morita-Alexander, A., García-Ramírez, M. T., & Escudero-Nahón, A. (2016). Análisis de la percepción de las competencias genéricas en instituciones de educación superior en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, 69-78. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/38/38_Morita.pdf
- Naval, C. (2000). Educación y derechos humanos. *Humana Lura*, 10, 43-59.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París: Ediciones UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Educación para todos: el imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. París: Ediciones UNESCO.
- Otero, G. (2016). *Referentes teóricos para aproximarse a la calidad de la educación universitaria politécnica, desde la perspectiva de la responsabilidad social, en la Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre"* (Tesis doctoral). Caracas: Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre.
- Ruiz Pimentel, S., Ruiz Vallejo, S., & García Oramas, M. J. (2012). Competencias profesionales en estudiantes de Psicología. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 3(4). Recuperado de <https://www.gjcpc.org/pdfs/2012-Lisboa-057.pdf>
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70643085001.pdf>
- Tünnermann, C., & López, F. (2000). *La educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Ugarte, C., & Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-ugarte.html>
- Veldhuis, R. (1997). *Educación para la ciudadanía democrática: dimensiones de la ciudadanía, competencias esenciales, variables y actividades internacionales*. Estrasburgo: Consejo para la Cooperación Cultural.

42

ACCIONES METODOLÓGICAS Y EDUCATIVAS PARA ESTIMULAR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ACTITUDES PROTAGÓNICAS Y DE LIDERAZGO

EDUCATIVE AND METHODOLOGIES ACTIONS TO ENCOURAGE LEADERSHIP ATTITUDES IN UNIVERSITY STUDENTS

Yanelis de la Caridad Hernández Álvarez¹

E-mail: yanelis@uniss.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9811-860X>

Aurelia Massip Acosta¹

E-mail: yiya@uniss.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5158-4489>

Isis Neisy Ramos Acevedo¹

E-mail: isis@uniss.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4151-2323>

¹ Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Hernández Álvarez, Y. C., Massip Acosta, A., & Ramos Acevedo, I. N. (2019). Acciones metodológicas y educativas para estimular en estudiantes universitarios actitudes protagónicas y de liderazgo. *Revista Conrado*, 15(70), 320-329. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo proponer acciones metodológicas y educativas que estimulan en los estudiantes universitarios actitudes protagónicas y de liderazgo. Se aplican en la carrera de Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”. Lo novedoso de las acciones radica en que emergen de marcos y espacios de discusión y reflexión, tanto colectivos como individuales, entre profesores y estudiantes con la guía y orientación del Profesor Principal del Año, a partir del autoconocimiento de los estudiantes, con el debido respeto a los gustos, intereses, expectativas y posibilidades de estos, teniendo en cuenta lo que exige el Modelo del Profesional y los Objetivos del Año Académico. Para desarrollar la investigación se aplican métodos científicos tales como: observación participante, entrevista, encuesta y análisis de documentos. Los resultados revelan más compromiso de los estudiantes en las tareas y actividades, mayor implicación en la toma de decisiones sobre asuntos que le competen, elevada participación en la elaboración de la estrategia educativa, alta disposición para asumir responsabilidades e incremento del espíritu autocrítico y crítico.

Palabras clave:

Acciones metodológicas y educativas, estudiantes universitarios, protagonismo, liderazgo.

ABSTRACT

The research aims to propose educational activities that encourage university students in leadership attitudes. They apply in the career of Accounting and Finance at the University of Sancti Spíritus “José Martí”. The novelty of the actions lies in emerging frameworks and spaces for discussion and reflection, among teachers and students with the guidance of the Principal Teacher of the Year, with respect because likes, interests, expectations and possibilities of these, taking into account which requires the Professional Model and Objectives of the Academic Year. To develop this research, scientific methods were applied: participant observation, interview, survey and document analysis. Results reveal more student engagement in the tasks and activities, greater involvement in decision-making on matters within its competence, high participation in the development of educational strategy, high willingness to assume responsibility and increased self-critical and critical spirit.

Keywords:

Educative and methodological actions, university students, leadership attitudes.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, continúa siendo una gran necesidad que los niños, adolescentes y jóvenes incorporen en sus modos de actuación la participación como derecho y deber ciudadano, pues por su origen social, educativo, político e ideológico es esencial en todos los procesos de cambios, al estar estrechamente vinculada a la cuestión económica, a la cuestión política, a la cuestión de la igualdad, a la cuestión de la justicia y en general, a la cuestión ética del ser humano. En la misma medida, que favorece el establecimiento de relaciones de poder, la libertad de expresión y el espíritu de vencer.

Incrementar el protagonismo y liderazgo estudiantil, como resultado de la labor educativa, hace que sea esencial reconsiderar la función del colectivo de docentes y los dirigentes estudiantiles en una labor mancomunada con el resto de los alumnos. Un ejemplo concreto de ese empeño, es el proyecto internacional *Mejorar el liderazgo escolar*, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009), que involucra a más de treinta países donde se reconoce el papel determinante de los docentes y los dirigentes de la institución en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Es así que muchos sistemas educativos del mundo se proyectan a favor de que el estudiante asuma una actitud comprometida y responsable con su formación y con la transformación de la sociedad donde se desenvuelve. Para la Educación Superior constituye un gran reto, en cualquier lugar del planeta, incentivar y preparar a los jóvenes para que puedan enfrentar con independencia y creatividad soluciones a los acuciantes problemas sociales, ambientales y económicos de su entorno.

En el caso específico de Cuba, se cuenta con todo el respaldo legal para desarrollar las actitudes protagónicas y de liderazgo que contribuyen a la formación integral del estudiante. De hecho, la Constitución de la República en el Capítulo 1, Artículo 6, señala dentro de las funciones principales del Estado la de “*promover la participación activa de las masas juveniles en las tareas de la edificación socialista y de preparar a los jóvenes como ciudadanos conscientes y capaces de asumir responsabilidades cada día mayores en beneficio de nuestra sociedad*.” (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2010)

En consecuencia, se dicta la Ley N. 16 Código de la niñez y la juventud, donde se plantea en el Artículo 42, que: “*Las administraciones estatales promueven, estimulan y apoyan las iniciativas de las organizaciones juveniles, encaminadas a incrementar la participación de los estudiantes en las actividades científicas técnicas, que contribuyan a la solución de problemas concretos del país*

y a la formación integral de los niños y jóvenes”. (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 1978)

Por su parte, el Ministerio de Educación Superior (2014), establece el marco regulatorio que respalda y propicia la creciente participación del estudiante, durante toda la carrera, muy vinculada a los docentes, directivos, representantes de las organizaciones sociales y políticas y trabajadores en general. En tal sentido, le concede significación especial al trabajo que debe realizar el Colectivo de Año y a su Profesor Principal, como el eslabón de base con mayor encargo para emprender, potenciar y facilitar el protagonismo y liderazgo estudiantil.

Como puede apreciarse, se le concede a los jóvenes el derecho para que participen con libertad en actividades de carácter académico, investigativo, laboral, deportivo, artístico, recreativo, patriótico, político, ambiental, social, de preparación militar, religioso, entre otras, que contribuyen al desarrollo de su personalidad y los preparan para la vida, las cuales se organizan y ejecutan en el marco de la institución educativa donde se forman, o aquellas que tienen lugar en el ámbito comunitario donde está enclavada dicha institución, o en el territorio donde residen.

Es precisamente, la estrategia educativa, la plataforma básica desde la cual se planifican, ejecutan, controlan y evalúan las acciones que pueden realizar los estudiantes universitarios, atendiendo a diferentes dimensiones educativas: curricular, extensionista y sociopolítica; es, además, la vía para expresar las aspiraciones, motivaciones y las necesidades educativas de cada uno y del grupo, en correspondencia con el *Modelo del Profesional*, en particular, con los *Objetivos del Año Académico* (Cuba. Ministerio de Educación, 2014).

Toda esa proyección legal y normativa encuentra su respaldo teórico en los autores consultados, quienes reconocen que la actitud protagónica y de liderazgo del estudiante está muy ligada a la independencia cognoscitiva y que esta forma parte de su naturaleza social, psicológica, consustancial a los hombres, como característica que todo ser humano posee en potencia y que se va desarrollando, en menor o mayor medida, en la propia actividad. Álvarez de Zayas (1999); Vargas (2000); Labarrere & Valdivia (2002); Domenech (2002, 2011); Ortega (2007); Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009); Ortiz (2011).

Sin embargo, el tema del protagonismo y liderazgo estudiantil, sigue siendo un campo de la investigación educativa bastante inexplorado en la Educación Superior, en particular en la *Universidad de Sancti Spiritus José Martí*, donde la práctica revela indicios que constituyen

insatisfacciones, como: la falta de compromiso de los estudiantes en algunas tareas y actividades, pobre implicación en la toma de decisiones sobre asuntos que le competen, poca participación en la elaboración de la estrategia educativa, cierta apatía al asumir responsabilidad en la organización estudiantil o solicitada por el colectivo de año y escaso espíritu autocrítico y crítico ante lo mal hecho.

Ante esa situación se emprende el desarrollo de esta investigación en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas de la *Universidad de Sancti Spiritus José Martí*, la cual tiene como objetivo: aplicar acciones educativas que estimulan en los estudiantes actitudes protagónicas y de liderazgo.

Se considera una propuesta novedosa porque las acciones emergen de marcos y espacios de discusión y reflexión, tanto colectivos como individuales, entre profesores y estudiantes con la guía y orientación del Profesor Principal del Año, a partir del autoconocimiento de los estudiantes, con el debido respeto a los gustos, intereses, expectativas y posibilidades de estos, teniendo en cuenta lo que exige el *Modelo del Profesional*, los *Objetivos del Año Académico* y las condiciones materiales existentes.

En el caso de los espacios colectivos se emplean formas de organización (talleres, reuniones, sesiones de capacitación y orientación, charlas), técnicas (de formación de grupos, de análisis, de evaluación) y recursos pedagógicos (reconocimientos, elogios, observaciones agradables, consejos, amonestaciones), que preparan al estudiante para la participación y dirección en un ambiente de confianza, buen humor y espíritu de colaboración entre ellos.

DESARROLLO

Al terminar los estudios universitarios los jóvenes en todo el mundo se enfrentan a un futuro muy diferente del de las generaciones anteriores. Los avances tecnológicos y los descubrimientos científicos están acelerando de manera significativa la cantidad de conocimientos e información disponible. Ahora se vive en una comunidad internacional cada vez más interdependiente, en la que el éxito o el fracaso de un país tienen consecuencias para muchos otros.

Para tener éxito en la sociedad del conocimiento actual, los jóvenes necesitan cambiar en formas más fuertes de aprendizaje activo y creativo que enseñe la colaboración y la independencia. Hay también una demanda creciente de personalización que puedan ofrecer oportunidades de aprendizaje sensibles a los ambientes de interacción social cada vez más diversos. Los docentes necesitan

dominar estas nuevas formas de pedagogía de modo que puedan establecer una relación teoría y práctica más eficaz, en las cuales la formación profesional se vuelva más sofisticada y se integre al quehacer del día.

Es por ello, que los estándares de la enseñanza y el aprendizaje necesitan mejorar y hacerlo de manera continua y sólida para que el estudiante pueda enfrentar con seguridad, independencia, iniciativa, responsabilidad, con posición abierta y colaborativa las preocupaciones, los problemas y los retos de esa realidad que les toca vivir. En tal sentido, tienen una función clave tanto el colectivo docente, como la organización estudiantil con sus líderes, al ejercer una influencia directa en la motivación y estimulación de su protagonismo.

Es importante precisar que cuando se habla de protagonismo estudiantil no es dejar a los estudiantes solos en la planificación, organización, ejecución y control de las diferentes actividades; sino que los diferentes factores siempre deben estar con ellos, como educadores, orientadores, observadores y/o facilitadores. La ayuda a la organización estudiantil debe materializarse sin deformar el contenido de trabajo y las funciones de dicha organización, sin reemplazar el papel, ni perjudicar su autoridad.

Sucede tanto en la teoría como en la praxis educativa el uso indistintamente de los términos participación, protagonismo y liderazgo estudiantil, para referirse al papel activo y transformador que debe jugar el estudiante en su proceso de formación y en su entorno social. Los tres tienen diferencias conceptuales y prácticas, pero tienen en común la búsqueda del despliegue de ciertas capacidades, actitudes, valores, habilidades y relaciones de poder para lograr un mayor grado de independencia, autonomía e implicación del estudiante (Hernández, Massip & Fuentes (2016); Barroso (2016).

Doménech ofrece dos definiciones de protagonismo estudiantil en distintos momentos. En la primera expresa que *“el protagonismo es visto como las oportunidades que tienen los sujetos para participar con independencia y conscientemente en cualquier proceso”* (2002, p. 79). La segunda se considera más completa cuando dice que *“el protagonismo estudiantil es la capacidad que se desarrolla en el sujeto en formación como resultado del proceso educativo encaminado al desarrollo integral de la personalidad, que permite implicarse conscientemente y con satisfacción en todas las actividades y que se expresa en sus modos de actuación, responsabilidad, toma de decisiones e independencia”*. (2010, p. 24)

Por su parte, Heredia (2003), ve al protagonismo estudiantil como *“un valor social que se desarrolla desde el proceso de formación y desarrollo de habilidades que de*

manera gradual le permita encontrar significación social a la actuación individual como resultado de la realidad que le rodea y también, "afán de mostrarse como la persona más calificada y necesaria en determinada actividad, independientemente de que se posean o no méritos que lo justifiquen". (p. 15).

Ortiz (2011), recrea la definición de Heredia y lo ve como *"un valor social que se desarrolla desde el proceso de formación y desarrollo de habilidades que de manera gradual le permita encontrar significación social a la actuación individual como resultado de la realidad que le rodea, para cuyo enfrentamiento debe hacer uso de recursos personales e institucionales con independencia para la toma de decisiones en función del necesario cambio social y crecimiento personal". (p.1)*

Queda claro en esas definiciones que la actitud protagónica del estudiante no puede ser concebida como un hecho aislado e improvisado, sino que requiere de procesos constructivos, en el que intervienen los estudiantes y el profesor como orientador; y que su formación se considera un proceso complejo, dinámico en el que hay que vincular la acción educativa conscientemente que se desarrolla y los procesos que tienen lugar en cada estudiante desde sus referencias, vivencias, recursos personales afectivos y cognitivos.

Estos autores y otros consultados, ofrecen elementos importantes que subyacen en la teoría del protagonismo estudiantil, como son: el papel del colectivo pedagógico y estudiantil como medio fundamental para la educación y orientación social de las personalidades; el valor de la motivación, el compromiso y las perspectivas en la planificación, organización y ejecución de las tareas por los estudiantes; el rol que juegan los órganos de dirección y autogestión del colectivo en el establecimiento de un estilo de trabajo; las relaciones entre docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes.

El protagonismo se relaciona con un mejor desempeño de los estudiantes. Sin embargo, esa autonomía por sí sola no garantiza la mejora del protagonismo. Los estudiantes necesitan un mandato explícito y la capacidad, motivación y apoyo para usar su autonomía para concentrarse en las responsabilidades que más lleven a la mejora de los resultados de la institución y de los alumnos. En ese caso, se está en presencia de un nivel superior del protagonismo: el liderazgo. Los estudiantes líderes tienen mayor capacidad de convocatoria y gestión.

Los estudiantes líderes en la Educación Superior sobresalen, también, por impactar con su autoridad y prestigio en las tareas de la institución, se convierte en un ente universitario con capacidad y actitud creativa para proponer

soluciones a problemáticas; es un joven con integridad, una persona respetuosa, con mucho sentido de pertenencia por su carrera, su facultad, su universidad; es capaz de ejercer el liderazgo desde un punto de vista crítico y sobre todo que se enfrenta con seguridad en el debate e intercambio de opiniones a sus compañeros, académicos, autoridades y demás miembros de la comunidad; es un digno ejemplo a seguir (Hernández, Massip & Fuentes, 2016; Barroso, 2016).

Para aumentar el protagonismo y el liderazgo, el colectivo de docentes que trabaja en el año y los líderes estudiantiles necesitan:

- Mejorar las formas de participación estudiantil.
- Elaborar de manera conjunta la estrategia educativa.
- Distribuir las tareas de manera equitativa.
- Respetar las individualidades.
- Organizar el trabajo de equipo y el aprendizaje cooperativo.
- Realzar los resultados positivos.
- Supervisar y evaluar el desempeño de los estudiantes.
- Mantener el diálogo y la consulta continua acerca del desarrollo de la estrategia.
- Gozar de la confianza de los estudiantes.
- Ejercer la crítica y la autocrítica.

El desarrollo del protagonismo y el liderazgo está también muy asociado a la capacidad de autoconocimiento y autodirección del estudiante. En realidad, el estudiante se autoconoce y autodirige, en relación con sus profesores y con su grupo escolar, en dependencia de las características de la dirección del colectivo docente, de sus líderes y del resto de los estudiantes. De igual manera, la relación esencial que se establece entre la autodirección del estudiante y la dirección del grupo escolar encuentra su espacio esencial en las organizaciones, siendo estas el elemento dinamizador de los procesos de dirección y autodirección que tienen lugar de manera general, en el proceso de formación del estudiante.

La vía más concreta en la educación superior cubana para desarrollar el protagonismo y liderazgo estudiantil, lo constituye la estrategia educativa del año académico, la cual se elabora y se discute con el grupo de estudiantes. Incluye dos aspectos claves: las actividades metodológicas del claustro de profesores en el año académico y las dimensiones educativas en el proceso de formación integral de los estudiantes: curricular, extensionista y socio-político (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2015).

La estrategia educativa se conciben como un sistema coherente que garantiza el cumplimiento de los objetivos generales de ese profesional, con un adecuado balance en las actividades (y acciones) que conforman las dimensiones y que propician la integración de las clases, el trabajo científico estudiantil y las prácticas laborales con las diferentes tareas de impacto social, deportivas, y culturales, entre otras. Esas dimensiones se proyectan sobre la base de:

- Los objetivos del *Modelo del profesional*.
- Los objetivos instructivos y educativos del año académico.
- Los resultados del diagnóstico de los estudiantes.

En la elaboración, ejecución, control, así como la evaluación periódica de los resultados, tanto individuales como colectivos, de la estrategia educativa del año académico juega un papel esencial el colectivo de año, encargado, además, de actualizar sistemáticamente las actividades a desarrollar en correspondencia con las demandas y necesidades que surjan a lo largo del curso, a la vez que propicia con ello el continuo perfeccionamiento de la formación integral del estudiante en cada una de las asignaturas que se imparten en el año.

El colectivo de año académico constituye un nivel de dirección atípico en la estructura de las universidades, conducido por el profesor principal de año académico. Este colectivo está integrado por los profesores que desarrollan las asignaturas del año, los profesores guías de cada grupo, los tutores y los representantes de las organizaciones estudiantiles. Tiene como propósito lograr el cumplimiento con calidad de los objetivos instructivos y educativos del año, así como aquellos que complementariamente se hayan concertado para responder a las características propias del grupo y del momento, mediante la implementación de la estrategia educativa del año académico (MES, 2015).

El profesor principal del año es un docente de experiencia científica y pedagógica, y portador de cualidades y actitudes que le permitan desempeñarse en esa responsabilidad. Es la principal autoridad académica en el año. Su labor es esencial para el cumplimiento de los objetivos de formación establecidos para el año, organiza y controla sistemáticamente todas las acciones que con ese fin se desarrollen. Esto implica una labor de dirección basada en la coordinación, la asesoría y el control de los profesores guías, los tutores y el colectivo de profesores de ese año.

Es el colectivo de año, el eslabón básico con mayor responsabilidad para estimular el protagonismo y liderazgo,

en virtud de lograr la formación, como un proceso de más complejidad, dinámico en el que hay que vincular la acción pedagógica conscientemente que desarrollan los docentes y las organizaciones estudiantiles base de las vivencias, recursos personales afectivos y cognitivos de cada estudiante Hernández, et al. (2016); Barroso (2016).

Sin embargo, se demuestra en la investigación realizada por Barroso (2016), que en ocasiones los estudiantes no comprenden la importancia de las actividades, el porqué y el para qué de las mismas, sienten poco compromiso con su acción protagónica en ellas, y las ven poco atractivas; por otra parte, los profesores no tienen claras las dificultades reales que afectan el protagonismo y el liderazgo de sus estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

De igual forma, se reconocen otros factores que atentan contra el desarrollo del protagonismo y liderazgo como la rutina, la repetición y el verbalismo en las clases, el inmovilismo en los contenidos y modos de hacer, la costumbre de recibir instrucciones y esperar por ellas, la pérdida de iniciativas, autonomía y responsabilidad de los docentes ante la labor de entrenar al estudiante para su desempeño profesional y social (Rodríguez, Rodríguez & Díaz, 2013).

La posibilidad del colectivo de estimular el protagonismo y el liderazgo requiere de un análisis de la ayuda que debe establecerse entre el profesor principal de año, los docentes y los estudiantes, esta relación es tan común y debe estar dirigida al logro de la independencia y la participación de los estudiantes para la preparación de las responsabilidades, valores y conductas por lo que se hace necesario el actuar del docente de forma intencional y consciente.

Métodos científicos aplicados para el desarrollo de la investigación

La observación participante tiene el objetivo de obtener información primaria sobre el nivel de protagonismo y liderazgo de los estudiantes en diferentes actividades que realiza de carácter académico, laboral, científico, cultural, recreativo, deportivo, social, comunitario, político, de la defensa, patriótica, entre otras. Para ello, se aprovechan los distintos escenarios educativos donde tiene lugar dichas actividades: aulas, laboratorios de computación, instituciones laborales, pasillos de facultad, local de la cátedra honorífica, residencia, más otras áreas de la universidad como el teatro, campos deportivos, por citar algunos. Se considera una observación directa porque siempre son las autoras quienes la ejecutan, por lo general con carácter encubierto

La entrevista se realiza a directivos y docentes para profundizar en la percepción y valoración que tienen sobre las actitudes protagónicas y de liderazgo de los estudiantes así como acopiar sus recomendaciones, alertas y críticas. Se considera una entrevista no estructurada e informal, pues no se elabora un cuestionario como tal, solo se contemplan los aspectos a tener en consideración en el intercambio para que tengan un carácter abierto y flexible. Las interrogantes se formulan según transcurre la conversación con el entrevistado. Si algún elemento se olvida o no se profundiza en el momento, después se retoma en otras circunstancias que lo propicie incluso en una serie de encuentros. Se realiza en diversas situaciones porque así lo facilitan las relaciones personales y de trabajo que existen entre las autoras y los entrevistados para que el intercambio ocurra en un clima de confianza con la posibilidad de particularizar en cada uno de los estudiantes.

La encuesta se le aplica a cada uno de los estudiantes con el propósito de conocer sus opiniones sobre el desarrollo del protagonismo y de liderazgo en la carrera.

- a. Análisis de documentos. Para aclarar y enriquecer la información sobre algunos de los aspectos observados y de la encuesta.
- b. Caracterización de la carrera
- c. Estrategia educativa de los diferentes años.
- d. Actas de las Asambleas de Evaluación de la Integralidad.
- e. Planillas individuales que contemplan los resultados de la evaluación integral.
- f. Expediente de algunos estudiantes.
- g. Informe semestral del proceso de formación del profesional.
- h. Informe sobre el proceso de evaluación de la carrera.
- i. Diario en una libreta personal de la profesora principal del año donde apunta, con mucho cuidado y bien fechado, las actividades, hechos, situaciones, reflexiones, anécdotas, análisis, comentarios, resultados de conversaciones de los estudiantes, de los padres de estos, de los profesores y del resto de los involucrados.
- j. Los datos fotográficos que abarcan todas aquellas fotos y videos que recogen las imágenes sobre la participación de los estudiantes en diferentes actividades.

Estos son los aspectos que se tienen en cuenta para la recogida de información de la práctica por medio de los métodos antes mencionados:

1. Asistencia y puntualidad de los estudiantes.

2. Nivel de participación (en los medios, en el proceso, en los resultados).
3. Compromiso de los estudiantes con las tareas y actividades.
4. Implicación de los estudiantes en la toma de decisiones sobre asuntos que le competen.
5. Nivel de independencia de los estudiantes con respecto a criterios de otros.
6. Disposición para asumir responsabilidad en la organización estudiantil o las solicitadas por su Colectivo de Año.
7. Actitud autocrítica y crítica ante lo mal hecho en el grupo, en la facultad o en la universidad.
8. Aceptación de tareas y responsabilidades con carácter individual y grupal.
9. Potencialidades para el liderazgo estudiantil.
10. Identificación de las características como líder estudiantil.
11. Valor que le otorgan al protagonismo estudiantil.

Ejemplo de las acciones aplicadas para estimular en los estudiantes las actitudes protagónicas y de liderazgo

Tanto la determinación del marco teórico como el diagnóstico realizado permiten la elaboración de las acciones metodológicas y educativas que se aplican en las condiciones propias de la facultad de Ciencias Empresariales y de la universidad como tal, con el debido respeto a lo que se establece en la política educacional, así como a los propósitos que pretende el *Modelo del Profesional del Licenciado en Contabilidad y Finanzas y los Objetivos del Año Académico*.

Se conciben acciones teniendo presente que constituyen momentos que intervienen en determinados procesos y pueden planearse dentro de las formas de organización de dicho proceso, utilizándose en función del objetivo trazado, ya sea a corto o mediano plazo.

Es importante señalar que se utiliza la categoría estimulación a partir de la connotación pedagógica que adquiere su significado, al concebirla como un proceso sistémico y flexible de incentivación de todas aquellas manifestaciones (psicológicas, educativas, sociales, culturales), provocadas por las acciones y que constituyen respuestas para explicar los resultados que alcanzan los alumnos en relación con las actitudes protagónicas y de liderazgo.

Características generales que distinguen las acciones propuestas:

- Las diferentes técnicas empleadas son adaptadas y recreadas atendiendo a las características de los sujetos con los que se trabaja, al contenido que se aborda y a la creatividad del autor de esta investigación.
- Los estudiantes y algunos docentes participan en su elaboración.
- Responde a las necesidades e intereses de los estudiantes y docentes.
- Los estudiantes conocen los objetivos y cómo lograrlos.
- Mueven reflexiones conjuntas.
- Permiten establecer el diálogo con los estudiantes.
- Emplear estilos organizativos más socializadores.
- La duración de esas acciones está en dependencia de la forma de organización y el contenido a tratar.
- Las acciones se ejecutan en determinados lugares, según el objetivo que pretenda y las condiciones que se requieran.
- Estas acciones se elaboran de manera conjunta entre la dirección de la facultad, la profesora principal del año, los docentes, los líderes estudiantiles y los estudiantes.

Ejemplos de las acciones:

- Desarrollar reuniones e intercambios personalizados para informar, sensibilizar y valorar con los docentes, líderes y estudiantes sobre las deficiencias existentes con respecto al protagonismo y al liderazgo estudiantil, las causas que lo provocan, la responsabilidad individual que cada uno tiene para cambiar esa situación, lo que se requiere transformar, las potencialidades (humanas y de recursos) con que se cuenta y el papel que a cada uno le corresponde.
- Estudiar y analizar de manera individual y colectiva los documentos normativos que regulan el trabajo del colectivo de año, la organización estudiantil y la formación integral del estudiante.
- Realizar análisis periódicos en el colectivo de año sobre la cuestión de la participación, el protagonismo y el liderazgo de los estudiantes y el papel de los docentes en ese sentido.
- Realizar un taller de capacitación con los estudiantes sobre el tema de la participación, protagonismo y el liderazgo.
- Intercambiar y entrenar a los miembros del colectivo y a los estudiantes en cómo elaborar de forma colectiva la estrategia educativa.

- Proyectar en el trabajo metodológico, por parte de los colectivos de disciplinas y colectivos pedagógicos de grupos, la precisión de los procedimientos o estrategias para que los estudiantes aprendan a aprender.
- Asesorar a los líderes y a los estudiantes para que participen en la planificación, ejecución y control de las actividades de la organización con mayor grado de pertenencia y concientización de su misión en la sociedad, a partir de su participación activa y con autonomía; e incentivarlos a que busquen información y ayuda en los diferentes factores del centro.
- Capacitar a los dirigentes de la organización estudiantil, de manera que le permita desempeñar sus funciones y manejar las actividades con mayor preparación e implicación de los estudiantes.
- Orientar a la organización estudiantil, en todos sus niveles, en la determinación de las vías, métodos, medios y espacios físicos para el disfrute de las actividades.
- Recomendar, alertar a los dirigentes de cada grupo y de la facultad en lo referente a la elaboración de los planes de trabajo, así como en la determinación de los métodos y procedimientos para: dirigir las asambleas de grupo o de centro, en la solución de situaciones conflictivas difíciles, en la preparación para los debates que se realicen de cualquier situación.
- Compartir de manera sistemática con los estudiantes sentimientos y emociones sobre lo que más les atrae o interesa en un momento determinado, para lograr que los resultados de la tarea y actividad proporcione satisfacción.
- Registrar el estado de opinión, las inquietudes e intereses, las sugerencias y recomendaciones de los estudiantes, que permitan proyectar y orientar la gestión en función de la solución de los problemas.
- Dar respuesta o explicación oportuna a cada uno de los planteamientos hecho por los estudiantes, para estimular en su justo valor sus proposiciones.
- Insertar los dirigentes estudiantiles, de manera activa, en los colectivos de año académico y Consejo de Dirección.
- Hacer las valoraciones y correcciones necesarias en correspondencia con las dificultades que se manifiestan y en consecuencia con ello trazar la estrategia a seguir para superar dichas dificultades.
- Realizar valoraciones sistemáticas mediante análisis individuales, grupales e institucionales que den cuenta del nivel de protagonismo que alcanzan los estudiantes como síntesis del nivel de conciencia que se va estructurando.
- Desarrollar charlas, conversaciones que constituyen intercambios cortos que se planifican a partir de

situaciones que se presentan en los estudiantes durante el proceso docente educativo y que requieren de un tratamiento rápido y efectivo.

- Reconocer de manera individual y colectiva los resultados positivos de los estudiantes y sus líderes.

Se emplea un grupo de técnicas por profesores y líderes estudiantiles que promueven la participación individual y grupal (debate, intercambio, toma de decisiones, autoevaluación, evaluación de actividades realizadas, trabajo en grupo, selección de estudiantes destacados por sus buenos resultados). Constituyen herramientas cuya validez principal está en el uso que se les da y en función de los objetivos para los que se utilizan. Incentivan siempre la reflexión y expresión de los participantes. Se insertan en diferentes actividades.

Las técnicas empleadas son recreadas y adecuadas a partir de propuestas que aparecen en los libros de *Técnicas participativas de educadores cubanos (I, II, III, IV)* del Colectivo de autores Graciela Bustillos de la Asociación de Pedagogos de Cuba (1994, 1995, 1998, 2000).

Resultados obtenidos después de aplicadas las acciones

En sentido general se aprecia buena asistencia y puntualidad (más del 90%) en aquellas actividades de carácter sociopolítico como los matutinos, actos revolucionarios, movilizaciones políticas, tareas de la defensa y de impacto social.

Es visible un nivel de mayor compromiso e implicación de los estudiantes ante la convocatoria que se realiza de este tipo de actividad. Aceptación de tareas y responsabilidades con carácter individual y grupal.

En el caso de la práctica laboral sobresale la participación de los estudiantes y la calidad de las tareas y actividades que desarrollan. Es visible el nivel de independencia de los estudiantes con respecto a criterios de otros, pues tienen que enfrentar situaciones y tomar decisiones de manera individual.

En las clases observadas se realizan de manera conjunta con los jefes de disciplina, con la vicedecana docente y la jefa del departamento en la programación que ellos tienen de visitas a clases. Solo observa el comportamiento de los aspectos que le interesan relacionados con el protagonismo estudiantil. La asistencia supera el 98% y la puntualidad es buena. La participación es activa y bastante espontánea. Se aprecia que realizan con bastante calidad las tareas de estudio independiente, sobre todo las asociadas a búsquedas bibliográficas y al uso de la computación. Se corrobora al observar la cantidad de

estudiantes que permanece en los laboratorios de computación haciendo sus tareas.

Por otra parte, hay mayor participación en exámenes de premio y para subir notas los estudiantes.

Tanto en la elaboración de la estrategia como en las Asambleas de Evaluación de la Integralidad, el índice de asistencia en cada una está por encima del 95% y es muy buena la puntualidad. Prima un ambiente de intercambio y de espíritu crítico y autocrítico. Se valora de favorable la presencia de los profesores de cada grupo.

Dentro de los aspectos positivos que sobresalen en dichas asambleas están:

- Buena dirección por los líderes estudiantiles.
- Los estudiantes se manifiestan críticos y autocríticos.
- Se nota la existencia de algunos líderes estudiantiles.
- Unidad y solidaridad entre los estudiantes.
- Buena disciplina de los estudiantes.
- Buenos resultados docentes (aprobada las asignaturas).
- Participación activa de los estudiantes en tareas de impacto social y patrióticas militares

Derivado del análisis de documentos se extrae un grupo de fortalezas que pueden potenciar el desarrollo del protagonismo, entre las que sobresalen:

1. Condiciones de infraestructura en la facultad y en las unidades docentes del territorio que permiten desarrollar adecuadamente el proceso de formación profesional de los estudiantes.
2. Vínculos y convenios entre la carrera y diversos organismos e instituciones, para el funcionamiento de 10 Unidades Docentes en el territorio como garantía para el desarrollo de la práctica laboral.
3. Amplia disponibilidad bibliográfica de textos básicos, complementarios, guías y otros documentos de las asignaturas, todos al alcance de los estudiantes en los formatos impresos y digital que facilita la actividad de estudio independiente.
4. La formación profesional del claustro está avalada por una experiencia profesional promedio de 14 años como elemento clave para asumir con facilidad los conocimientos y mecanismos que desde la clase pueden propiciar el protagonismo estudiantil.
5. La ejemplaridad del claustro con sentido de pertenencia, compromiso social y elevado reconocimiento de los estudiantes, empleadores y el gobierno de la provincia como patrones a seguir por los estudiantes.

6. La sistematicidad en la organización y funcionamiento de los colectivos pedagógicos contribuye a la planificación, ejecución y control de las acciones que ejecutan los estudiantes.
7. Cada año académico tiene elaborada su estrategia educativa, la cuales proyectan sus acciones sobre la base de las dimensiones educativas que se determinan por la facultad: académica, laboral, investigativa, extensionista, sociopolítica y de dirección
8. El índice de promoción de los estudiantes es de 93.9 lo que muestra resultados académicos positivos.
9. Los estudiantes muestran un alto sentido de pertenencia por su carrera.
10. La activa participación de los estudiantes en todas las tareas de impacto social que consolidan el trabajo político ideológico

Pero también, se revelan algunas debilidades que pueden frenar el desarrollo del protagonismo y el liderazgo estudiantil, entre las que se encuentran:

1. Es insuficiente, aún, la disponibilidad de recursos tecnológicos, sobre todo computadoras con respecto a la matrícula de estudiantes, así como insatisfacciones por el uso del tiempo para navegar y acceder a sitios de Internet.
2. Pocos proyectos de investigación que limitan la gestión de la actividad científico investigativa en los estudiantes y falta de convocatoria para participar en eventos científicos.
3. No existe en la carrera un movimiento cultural organizado (talleres de creación y manifestaciones artísticas) que contribuya a consolidar el movimiento de aficionados en los estudiantes.

CONCLUSIONES

Las acciones educativas se elaboran sobre la base de la discusión y reflexión, tanto colectiva como individual, entre profesores y estudiantes con la guía y orientación del Profesor Principal del Año, a partir del autoconocimiento de los estudiantes, con el debido respeto a los gustos, intereses, expectativas y posibilidades de estos, teniendo en cuenta lo que exige el *Modelo del Profesional* y los objetivos del año académico. En el caso de los espacios colectivos se emplean formas de organización, técnicas y recursos pedagógicos que preparan al estudiante para la participación y dirección en un ambiente de confianza, buen humor y espíritu de colaboración entre ellos.

Las acciones educativas aplicadas resultan efectivas en la estimulación del protagonismo, pues la evaluación de los resultados revela más compromiso de los estudiantes en las tareas y actividades, mayor implicación en la toma

de decisiones sobre asuntos que le competen, elevada participación en la elaboración de la estrategia educativa, alta disposición para asumir responsabilidades e incremento del espíritu autocrítico y crítico. Un logro concreto fue la realización de una tesis de grado con el tema del protagonismo por uno de los líderes estudiantiles de esta carrera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez De Zayas, C. (1999). *Didáctica de la escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Barroso, E. (2016). *El protagonismo estudiantil en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas*. (Trabajo de Diploma). Sancti Spiritus: Universidad de Sancti Spiritus "José Martí". Cuba.
- Colectivo de autores. (1994). *Técnicas participativas de educadores cubanos* (I). La Habana: CIE Graciela Bustillos.
- Colectivo de autores. (1995). *Técnicas participativas de educadores cubanos* (II). La Habana: CIE Graciela Bustillos.
- Colectivo de autores. (1998). *Técnicas participativas de educadores cubanos* (III). La Habana: CIE Graciela Bustillos.
- Colectivo de autores. (2000). *Técnicas participativas de educadores cubanos* (IV). La Habana: CIE Graciela Bustillos.
- Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular. (1978). *Ley N. 16*. Código de la Niñez y la Juventud. Gaceta oficial. La Habana: Ministerio de Justicia.
- Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular. (2010). *Constitución de la República*. La Habana: Política.
- Doménech, D. (2002). El protagonismo estudiantil una vía de formación integral. En, Colectivo de autores, *Compendio de pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Doménech, D. (2010). *Una necesidad actual el desarrollo del protagonismo estudiantil en la formación inicial del profesional de la educación*. Ponencia presentada en VII Taller Internacional "Maestro antes los Retos del Siglo XXI". La Habana: Asociación de Pedagogos de Cuba.
- Heredia, R. (2003). *El protagonismo de los estudiantes de las escuelas de oficios: agente de transformación de la escuela, el taller y el entorno comunitario donde desarrollan su vida*. (Tesis doctoral). Santiago de Cuba: ISP "Frank País García".

- Hernández, Y. C., A. Massip & P. Fuentes (2015). *La gestión del colectivo de año en la formación integral de los estudiantes: apuntes de una experiencia*. Ponencia presentada en el evento internacional Yayabociencia. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”.
- Hernández, Y. C., Massip, A., & Fuentes, P (2016). *El colectivo de año en la construcción de poder para la formación de sujetos*. Ponencia presentada en el Evento Internacional “Presencia de Paulo Freire”. Cienfuegos: Asociación de Pedagogos de Cuba.
- Labarrere, G., & Valdivia, G. E. (2002). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación Superior de Cuba. (2015). *Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de estudiantes universitarios en el eslabón de base. (Segunda parte)*. La Habana: Félix Varela.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Ortega, A. (2007) *Estrategia pedagógica para elevar el protagonismo de los estudiantes en las actividades de la FEEM*. Resultado de Proyecto de investigación. Sancti Spíritus: ISP “Capitán Silverio Blanco”.
- Ortiz, M. I. (2011). El protagonismo estudiantil. Una necesidad en la formación inicial. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(29). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/29/mioi.htm>
- Rodríguez, R., Rodríguez, T., & Díaz, A. (2013). La calidad del aprendizaje y el protagonismo estudiantil: atributos esenciales para el desempeño profesional eficiente. *Revista Infociencia*, 17(3), 1-9.
- Vargas, A. T. (2000). El protagonismo: propuesta de desarrollo desde la dimensión cultura. *Revista Cubana de Psicología*, 17(1), 54-57.

43

IMPLEMENTACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA CARRERA EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DEL ECUADOR

IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL INCLUSION IN THE CAREER INITIAL EDUCATION OF THE METROPOLITAN UNIVERSITY OF ECUADOR

Ignacio García Álvarez¹

E-mail: anettdaniel7@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/000-1-6173-0742>

Raisa Emilia Bernal Cerza¹

E-mail: raisabc@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5397-6635>

Azucena Monserrate Macías Merizalde¹

E-mail: azumacias@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4517-2175>

José Ángel Espinosa Ramírez²

E-mail: joseangelespinosar002@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4233-9689>

Ramón Arteaga Delgado³

E-mail: rartiagad@yahoo.com

¹ Universidad Metropolitana. Ecuador.

² Universidad de Granma. Cuba.

³ Universidad Estatal de Ibarra. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

García Álvarez, I., Bernal Cerza, R. E., Macías Merizalde, A. M. Espinosa Ramírez, J. Á., & Arteaga Delgado, R. (2019). Implementación de la inclusión educativa en la Carrera Educación Inicial de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Conrado*, 15(70), 330-335. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La inclusión educativa es una política que constituye hoy un imperativo social a nivel mundial, regional, y de Ecuador en particular. Lo avanzado en el marco teórico y legal sobre el tema aún dista de la realidad existente en la sociedad, y en concreto con la práctica pedagógica a nivel de nación. Se muestran dificultades en la preparación de los docentes para transformar los contextos educativos que permitan la atención del estudiantado en correspondencia con sus necesidades. La inclusión educativa transversaliza la formación profesional del estudiantado en las universidades. En la carrera de Educación Inicial de la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET), esto se muestra tanto en los procesos sustantivos de la formación inicial, como en la concepción del postgrado. Un análisis de las principales acciones desarrolladas para preparar a los profesionales futuros y en ejercicio, se exponen en este artículo.

Palabras clave:

Inclusión educativa, educación inicial, formación profesional.

ABSTRACT

Educational inclusion is a policy that today constitutes a social imperative at a global, regional, and Ecuadorian level in particular. The progress made in the theoretical and legal framework on the subject is still far from the reality existing in society, and in particular with the pedagogical practice at the level of the nation. Difficulties are shown in the preparation of teachers to transform educational contexts that allow students to attend to their needs. Educational inclusion mainstreams students' professional training in universities. In the Career of Initial Education of the Metropolitan University of Ecuador (UMET), this is shown both in the substantive processes of the initial formation, as in the conception of the postgraduate. An analysis of the main actions developed to prepare future professionals and in practices are exposed in this article.

Keywords:

Educational inclusion, initial education, professional training.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa constituye hoy un reto para todos los sistemas educativos a nivel mundial. El logro de este propósito requiere del trabajo mancomunado de las agencias y agentes relacionados con la educación, rectores por la escuela. Esta debe estructurar los procesos pedagógicos de manera que pueda dar respuesta a las demandas de todos los educandos, este proceso será imposible lograr sin la adecuada preparación de los docentes. En la Estrategia de Educación 2014-2021 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014), se recalca, *“los docentes son factor fundamental que afecta la calidad de la educación y son clave para que los estudiantes mejoren su aprendizaje y desempeño”* (p.2)

Es una realidad que los empeños por lograr la inclusión en los contextos educativos dependen en gran medida de las concepciones que posee la sociedad al respecto. Exclusión, segregación, desigualdad e inequidad, son realidades que enfrenta hoy el mundo. En disímiles lugares se han incentivado patrones culturales impuestos por sociedades clasistas, donde el ciudadano de éxito que divulgan, constituye una meta inalcanzable para la mayoría de las personas que habitan el planeta, por lo que quedan destinadas a la segregación.

En la Carrera de Educación Inicial de la UMET, la inclusión educativa está presente en todos los procesos inherentes a la formación profesional. Se parte de la importancia que tiene la educación en las primeras etapas del desarrollo y la necesidad de preparar a los estudiantes para que en sus desempeños docentes fomenten el desarrollo de procesos inclusivos en los contextos educativos donde realicen su labor profesional.

En tal sentido, se presenta este trabajo con el objetivo de analizar la implementación de la inclusión educativa en la carrera de Educación Inicial de la UMET y en la actividad de postgrado.

DESARROLLO

La inclusión educativa implica principios de gran significación en la práctica pedagógica, como son la ética profesional, el respeto a los derechos, la solidaridad, la cooperación y la aceptación a la diversidad. Estos valores positivos deberían acompañar a todos los seres humanos en el mundo, sin embargo, no siempre la escuela como institución social, a nivel mundial, los ha tenido presentes.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001), organismo internacional que constituye un referente para definir las políticas relacionadas con la educación, en su Declaración

universal sobre la diversidad cultural tiene en cuenta su carácter inclusivo y lo define como el *“proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje... y de la reducción de la exclusión en la educación”* (p. 2). Se considera urgente que esta máxima sea cumplida por todas las instituciones educativas a nivel mundial, solo de esta forma enfrentaremos la marginalidad escolar.

Los educadores del orbe deben responder con la preparación necesaria a este proceso, de esa forma, estarían siendo consecuentes con el llamado de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura citado anteriormente.

En el artículo tres de la citada resolución, referido a la diversidad cultural como factor de desarrollo, se expresa que esta *“amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos” y que por tanto, constituye “una de las fuentes del desarrollo”* (p. 4). Se enfatiza en las potencialidades de la pluriculturalidad de los diferentes países, lo que se erige como potencialidad para su progreso económico en general, y a su vez, para todas las personas que integran el amplio mosaico cultural existente. Es indispensable que los derechos sociales asistan a todos los ciudadanos por igual, entendidos estos, no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como disfrute ante el acceso a todas las bondades que la sociedad en general puede ofrecerles.

Por su parte el artículo cuatro enfatiza en que *“la defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana”* (p.4); lo que nos conduce a la tolerancia y a la asimilación de lo diverso en los seres humanos desde una posición de principios morales que, signifique el rechazo a la discriminación por cualquier concepto. La tolerancia adecuada, que implica aceptación de lo diverso en el plano social, es un imperativo que debía ser abrazado por todos los seres humanos. Estos artículos citados nos muestran la proyección política, de prestigio internacional referente a la diversidad cultural.

El trato histórico a las etnias indígenas en América Latina constituye un ejemplo fehaciente de la falta de tolerancia y aceptación. Han sido catalogadas como comunidades históricamente excluidas. Sumarlas socialmente significa hacer justicia histórica con estas poblaciones autóctonas en las diferentes regiones donde habiten. Ello supone el compromiso de respetar sus derechos humanos. No se puede invocar a la diversidad cultural sin tener en cuenta estos derechos defendidos a nivel internacional para todas las personas por igual.

Referentes legales de la inclusión educativa en Ecuador

La Constitución de la República del Ecuador refiere en el Título II: Derechos (Art 11) que **“nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física; ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. La ley sancionará toda forma de discriminación”** (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008). Este lineamiento es bien abarcador con respecto a la concepción de una sociedad que apoya a la diversidad. Muestra la voluntad política del estado por erradicar la discriminación por cualquier concepto a todos los niveles.

Varios son los documentos ecuatorianos en los que, de forma concreta, se hace énfasis en la defensa de la inclusión educativa, entre estos, la Ley orgánica de educación intercultural, el Código de la niñez y la adolescencia, el Acuerdo ministerial 0295-13 y la Convención de los derechos del niño. Entre estos se destaca un material fruto de la labor conjunta entre el Ministerio de Educación, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y el Fondo Ecuatoriano Popularum Progressio publicado en el año 2015, bajo el título **Caja de herramientas para la inclusión educativa**, cuyo propósito consistió en asegurar el cumplimiento de las políticas nacionales referentes a la inclusión educativa. El personal encargado de realizar esta misión en la práctica, llevó su accionar a las regiones más recónditas del país. En general, todos estos documentos hacen una defensa acérrima a la aceptación a la diversidad desde la educación como institución social. Por tanto, corresponde a los docentes, a todos los niveles del Ecuador, hacerla realidad en la práctica diaria del ejercicio.

El Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 de la República de Ecuador, denominado **Toda una vida**, defiende también el principio de inclusión social. Se proyecta por **“lograr una sociedad más justa y equitativa construida a través de la promoción de la igualdad en todos los ámbitos y la erradicación de todo tipo de discriminación, exclusión y pobreza lo que evidencia aspiraciones que constituyen demandas universales”** (p. 14). Estas ideas se abordan en el documento a partir de la concepción una sociedad diversa basada en el respeto a la interculturalidad y a los diversos orígenes de los grupos sociales.

En el artículo 8 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de Ecuador, referente a los fines de este nivel de

enseñanza en el país, en su inciso c), recoge lo siguiente: **“Contribuir al conocimiento de los saberes ancestrales, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional”** (Ecuador. Presidencia de la República, 2018). En este objetivo la educación cumple un papel de primer orden a nivel social, esta institución social es un vehículo indispensable para difundir nuestra propia cultura nacional, concibiéndola siempre desde una perspectiva multiétnica.

El literal d) del citado artículo 8, se proyecta en función de **“Formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria”** (p. 6). Corresponde a los docentes contribuir desde su accionar diario con este fin. La aceptación a la diversidad constituye un principio que norma la convivencia de la sociedad ecuatoriana, y debe ser fortalecido por los profesionales de la educación desde las aulas. Una posición ética de nuestros docentes en el espacio áulico, en la familia, en la escuela, y a nivel de su conducción social.

En consonancia con el artículo 107 de la citada LOES, referido a la pertinencia, se debe entender a la escuela como institución en consonancia siempre con los intereses de la sociedad a la que se debe. Cada carrera y curso de postgrado que se genere debe dar respuesta a las demandas sociales **“a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales”** (p. 19). La atención a la diversidad, desde la academia, constituye un reclamo de la sociedad ecuatoriana. El programa de maestría que se presenta con su propuesta pedagógica se propone contribuir a garantizar este propósito recogido en la LOES.

Políticas inclusivas a nivel de la provincia Pichincha y el Distrito Metropolitano de Quito

En el Plan de desarrollo y ordenamiento territorial de la provincia de Pichincha hasta 2025 (aprobado en agosto de 2015) recoge, en su objetivo estratégico número seis, la intención de **“generar oportunidades y fortalecer capacidades para reducir brechas que permitan el ejercicio de derechos, equidad y justicia social”**. Ratifica la proyección de seguir el trabajo en función de una sociedad justa a nivel provincial, en la que ninguna persona quede excluida. Este lineamiento debe tener su realización práctica en los lugares de mayor y menor, de forma tal que se pueda llegar a todos de igual manera.

En el Distrito Metropolitano de Quito se defienden las políticas emanadas de la dirección nacional referidas a la inclusión educativa. Dentro de los ámbitos laboral,

económico y social se desarrollan políticas encaminadas a dar respuesta a las demandas de toda la sociedad qui-teña en general. Lo anterior se manifiesta en el Plan de desarrollo y ordenamiento territorial de Quito, concretamente en el eje referido a Quito como *“ciudad solidaria que abarca diferentes esferas propias del desarrollo humano como la educación y la salud; la cultura, la inclusión social, la seguridad, la participación ciudadana y la gobernanza”*. (p.8)

La educación se erige como una de las esferas sociales de gran responsabilidad en la formación de una moral inclusiva en los educandos. Para esto es requisito indispensable la preparación de los docentes en sus múltiples funciones: docente metodológica, investigativa y orientadora. El maestro debe tener como imperativo el brindar una enseñanza que responda a las demandas de todos los educandos en su diversidad. Esto supone para los alumnos acceder a los aprendizajes con el adecuado uso de los recursos y apoyos que exigen sus necesidades educativas. La preparación psicopedagógica de los educadores es consustancial con los fines de la educación inclusiva a nivel mundial.

Estos precedentes constituyen un imperativo para las carreras de formación pedagógica. La pedagogía considerada como ciencia de la educación al abordar el fenómeno educativo conscientemente organizado y dirigido a objetivos determinados, es su objeto de estudio, juega un papel integrador fundamental con otras ciencias de la educación (Chávez, 2003).

De lo anterior se deriva el alto sentido del humanismo que debe prevalecer en los desempeños académicos. Los procesos de formación, desde el grado hasta el postgrado, que se desarrollan en las instituciones educativas deben ser inclusivos. Esto supone destacar la importancia de la formación en las primeras etapas de la vida, la significación de la inclusión educativa en la primera infancia y la preparación de los docentes para desempeñar con eficiencia esta tarea.

La carrera de Educación Inicial y el postgrado de la UMET en correspondencia con la política de inclusión educativa.

La inclusión educativa constituye un enfoque que transversaliza todos los procesos sustantivos (docencia, vinculación e investigación). Se incluye la actividad de postgrado, por la significación que tiene la actualización y profundización de los contenidos referidos a la educación inicial en los docentes que ejercen la profesión, para la optimización de sus desempeños.

Todo ser humano tiene el derecho a recibir una educación de calidad desde las primeras etapas de su desarrollo.

Por ello, la actividad académica universitaria, se realiza desde los enfoques de inclusión a partir de la diversidad en que se presenta el estudiantado, con énfasis en la atención individualizada que requiere el proceso de formación docente a partir de la cual los alumnos han recibido atención especializada y en algunos casos adaptaciones curriculares en función de las necesidades diagnosticadas.

Es en las prácticas preprofesionales que los estudiantes adquieren experiencia en el área laboral, son muy importantes en el proceso de formación por ser el espacio que permite a los alumnos aplicar los conocimientos adquiridos, valorar críticamente la realidad laboral y realizar propuestas renovadoras a partir de las problemáticas identificadas. El proceso de preparación para la práctica es muy importante para su exitosa realización. La calidad de las guías y las orientaciones que reciben los estudiantes por parte de sus docentes, deben garantizar que lleguen al centro educativo con total claridad de la labor que deben realizar.

La inclusión educativa está presente desde la concepción de la práctica preprofesional. Coordinada por las asignaturas integradoras de los semestres, los estudiantes, en dependencia del nivel en que se encuentren, participan en los procesos de estimulación temprana, realizan **adaptaciones curriculares, planifican** ejecutan actividades a partir del diagnóstico realizado para brindar atención educativa a los niños de los centros infantiles en su diversidad, en correspondencia con los recursos y apoyos para el aprendizaje estudiados en clases.

Se significa la existencia en la carrera de un proyecto de vinculación nombrado: **Mejoramiento de la calidad de la educación inclusiva, formal y no formal**, cuyo objetivo general está dirigido a: contribuir a la preparación de los docentes y al desarrollo de la personalidad de las niñas y los niños en su relación con el medio social, tanto en actividades académicas como no académicas, desde la educación inclusiva formal y no formal.

Como objetivo específico: mejorar las concepciones y la práctica pedagógica en lo referente a la educación inclusiva formal y no formal en los Centros de Educación Inicial seleccionados en Quito.

Constituyen propósitos del proyecto de vinculación los siguientes:

- Realizar diagnósticos integrales en los centros seleccionados.
- Capacitar sobre la educación inclusiva formal y no formal a docentes de los CDI seleccionados.

- Aplicar recursos pedagógicos para el tratamiento educativo inclusivo en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Implementar la educación inclusiva no formal en comunidades socialmente favorecida con la niñez de 0 a 5 años que no asisten a los CDI.
- Proyectar el trabajo metodológico en función de la educación inclusiva formal y no formal.
- Evaluar las innovaciones y su impacto.
- Hasta el momento los resultados son los siguientes:
- Identificación de los contextos de intervención en los CDI.

Aspecto de interés es la ejecución de los proyectos de vinculación con los que cuenta la carrera donde se promueve la atención a sectores vulnerables carentes de apoyos. Los docentes junto con los estudiantes generan actividades que dan respuestas oportunas a la inclusión de los niños y niñas, estas intervenciones no solo se establecen en el entorno educativo, también en el familiar y comunitario. Se determinan dentro de los procesos ejecutados el diagnóstico y análisis sociocultural, estudio sobre el nivel escolar, tipos de familia, migración, evaluación de niños en cuanto a la nutrición, necesidades educativas especiales, deserción escolar, falta de atención a la diversidad, obtenidos los resultados se han elaborado jornadas de orientación psicopedagógica y diagnosticado niños y niñas con dificultades motoras que fueron remitidos al Centro de Salud para su atención.

Al considerar el nivel de desnutrición según las constataciones realizadas, se elabora una guía nutricional dirigida a madres de niños de 3 a 5 años, así como capacitaciones sobre la importancia de la alimentación en la primera infancia. Se considera que la educación a la sociedad en lo referente a la inclusión y diversidad es de suma importancia, por esta razón se elaboraron murales en los Centros de Educación Inicial (CDI) con los que se tienen convenios con temas referentes a los resultados de las encuestas, además de la revisión de los planes de trabajo, en donde se realizaron adaptaciones curriculares considerando la necesidad educativa de cada niño o niña, elaboración de guía para el período de adaptación a niños y niñas dirigida a las docentes, potenciación de la prelectura, todos los aspectos mencionados se ejecutaron en los CDI, Carcelén Mágico, La Bota, Pequeños Traviesos y Pestalozzi, así como en la comunidad Chachi originaria de Esmeraldas.

Como carrera de Educación Inicial tenemos una gran responsabilidad social con los niños y sus familias, lo que constituye un componente necesario para las estudiantes en su formación académica a través de las prácticas

preprofesionales, como se indica en la Codificación del Reglamento del Régimen Académico (2016), las prácticas preprofesionales son actividades de aprendizajes orientadas a la aplicación de conocimientos y al desarrollo de destrezas y habilidades específicas que un estudiante debe adquirir para un adecuado desempeño en su futura profesión. Las estudiantes se incluyen a diferentes CDI desde los primeros niveles, en donde dirigidas por los docentes tutores de las asignaturas integradoras, experimentan el campo de acción complementando su preparación profesional, las estudiantes ingresan a las instituciones educativas con una guía de trabajo en donde se encuentran integradas otras asignaturas con el fin de generar un espacio curricular que conforme a las necesidades educativas de cada niño o niña, proyecte la asistencia acorde que incluya de manera positiva al menor en una realidad equitativa y a las estudiantes de la carrera que se formen con valores, ética profesional a más de fortalecer sus habilidades y competencias.

Las tutorías de acompañamiento son uno de los procesos que se desarrollan en la universidad y que demuestra como desde la carrera, se trabaja con la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Se priorizan en esta labor a los estudiantes con discapacidad, a los grupos históricamente excluidos (indígenas, afrodescendientes) ya los estudiantes con trastornos del desarrollo intelectual (TDI). Con este trabajo de seguimiento se garantiza que los alumnos con estas características transiten por la vida universitaria con la menor cantidad de obstáculos posibles, posibilitando que se sientan atendidos y respaldados, además, que sus situaciones sean solucionadas, todo en función de que puedan egresar y titularse de forma exitosa. Las adaptaciones curriculares realizadas en algunas asignaturas se han hecho en función de responder a las necesidades educativas especiales de los educandos. El objetivo final es que los graduados se inserten de forma activa en la vida laboral de la sociedad ecuatoriana.

La inclusión es una prioridad dentro de los objetivos que tiene la carrera de educación inicial, es por esta razón que, para cumplir con el proceso de inclusión los docentes a través de las tutorías que realizan a sus estudiantes designadas, pueden determinar si existe algún tipo de necesidad educativa, esto es socializado con el área de psicología, quienes para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje de la estudiante, adoptan cambios que generan impactos positivos en el desarrollo socioemocional y cognitivo.

Como aporte a la inclusión, existe como evidencia en la carrera un caso en especial de una estudiante diagnosticada con síndrome desconocido y como características

manifiesta dificultades en el lenguaje expresivo, tardanza en la codificación y decodificación del mensaje, ritmo de aprendizaje diferente al resto, sus intervenciones son mínimas, entre otras, razón por la que se le ha ido guiando en cada una de las asignaturas, en las cuales se han establecidos adaptaciones curriculares de tipo no significativas en lo referente a actividades, tiempo, evaluación, generando un vínculo de autoconfianza que trae como consecuencia un mejor desempeño académico y la efectividad del aprendizaje.

Entre las líneas de investigación de la UMET, la número 2, se refiere a la contribución al desarrollo social a través del mejoramiento de la educación, la salud y la seguridad ciudadana. Este lineamiento respalda plenamente la esfera investigativa del programa de maestría que se propone para formación postgraduada. Los egresados en su ejercicio de titulación presentarán trabajos referidos a la inclusión educativa y a la atención a la diversidad en el ámbito escolar, familiar y comunitario, donde pondrán de manifiesto las capacidades aprendidas en función de la solución de una problemática en el ámbito del nivel educativo en que se desempeñen, referido a la inclusión educativa.

El programa de maestría que se fundamenta tiene su salida natural en los proyectos de vinculación que, como parte de este proceso sustancial de la universidad, lidera la carrera de Educación Inicial. En correspondencia con el abordaje anterior de la problemática central que se erige como tema del programa de maestría propuesto, se considera como su objetivo general:

- Desarrollar competencias profesionales que propicien la construcción e innovación de conocimientos avanzados dentro de las ciencias de la Educación, en función de la atención pedagógica de los procesos de inclusión educativa y la atención a la diversidad, según la demanda de la sociedad multicultural ecuatoriana.

Se pretende con el desarrollo del programa egresar docentes con una ética pedagógica sustentada en el respeto a los derechos humanos, con dominio de los recursos y apoyos necesarios para que todos los estudiantes en su diversidad accedan a los aprendizajes en correspondencia con las potencialidades y necesidades diagnosticadas.

Lo expresado evidencia el trabajo que hoy se realiza en la Carrera de Educación Inicial de la UMET en correspondencia con el objeto de estudio de la profesión que es el proceso de enseñanza aprendizaje en los niños de 0 a 6 años con la finalidad de propiciar una formación inicial integral y un adecuado desarrollo de las necesidades

particulares de la 1ra infancia: desarrollo psicomotriz, del lenguaje, físico, estético creativo y de valores.

CONCLUSIONES

Es necesario que los maestros ecuatorianos se pongan a la altura del reclamo social que implica la eliminación de la discriminación desde las aulas, a través de una verdadera inclusión educativa y atención a la diversidad.

A pesar de lo establecido por los documentos legales que rigen la política educativa en el país, se puede afirmar que los intentos por lograr la inclusión educativa no se concretarán nunca sin una adecuada preparación de los docentes.

En las carreras de grado y postgrado en el área de educación de la UMET, desde sus procesos sustantivos se concibe la formación de docentes, con dominio de los referentes teóricos y las herramientas metodológicas para transformar los espacios educativos de inclusión, a partir de la variabilidad del desarrollo humano y los entornos sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chávez, J. (2003). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Asamblea Nacional Constituyente.
- Ecuador. Presidencia de la República. (2018). *Ley orgánica de la Educación Superior*. Recuperado de <https://www.uazuay.edu.ec/sites/default/files/public/uazuay-LOES-2018-Codificada.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. París: Ediciones Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Estrategia a Plazo Medio de la UNESCO para 2014-2021*. París: Ediciones Unesco.

44

INVESTIGACIÓN COMO PROCESO INTERSUBJETIVO ANTE EL APREHENDICIDIO DEL CONOCIMIENTO CRÍTICO

RESEARCH AS INTERSUBJECTIVE PROCESS BEFORE THE DEATH OF LEARNING OF CRITICAL KNOWLEDGE

Luis Humberto Bejar¹

E-mail: luishba@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0913-4035>

Fredy David Quispe Chambi¹

E-mail: fredy1353@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1077-3491>

¹Universidad Católica de Santa María. Arequipa. Perú.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Humberto Bejar, L., & Quispe Chambi, F. D. (2019). Investigación como proceso intersubjetivo ante el aprehendimiento del conocimiento crítico. *Revista Conrado*, 15(70), 336-343. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El saber epistemológico colectivo e integral se construye desde el contexto sociocultural, desde los procesos o metodología intersubjetivas. En las universidades, cooptadas por un modelo neoliberal, somos testigos de un aprehendimiento científico. El objetivo de la investigación es revalorar la investigación científica como una construcción social del conocimiento encarnado en la realidad y, especialmente, de los/as más pobres. Se puede sostener que el hacer investigativo es una tarea de compromiso y opción transformadora de la sociedad, reivindicadora de los derechos fundamentales de las personas desde sus circunstancias. Se rescata que la investigación no es una mera teoría codificadora del saber, una complicidad exitista; todo lo contrario, constituye una recreación del conocimiento que se inserta en las culturas, la educación, la política, en fin, en la historia y sus devenires.

Palabras clave:

Investigación, intersubjetividad, análisis sociocrítico, neoliberalismo.

ABSTRACT

The integral and collective epistemological knowledge is built from the socio-cultural context, from the inter-subjective process and methodology. In Universities, coopted by a neoliberal model, we witness a scientific "apprehendicide". The objective of the investigation is to reassess the scientific investigation as a social construction of the knowledge involved in the Reality and, especially, of the poorest ones. We could say that investigating is a matter of compromise and an option to transform society, reivindicative of the fundamentals rights of the people seen from their circumstances. It's pointed that investigation is not merely a reifying theory of the knowledge nor a complicity with obsession for success; quite the opposite, it constitutes a recreation of the knowledge that is inserted in culture, education, politic and, finally, in history and its developing.

Keywords:

Investigation, inter-subjective, socio-critical analysis, neoliberalism.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se continúa arrastrando con la frase impostora “el fin de las ideologías”, que vino a justificar al ganador, Norte Global sobre el Sur emergente. frase que continúa dando sustento a las investigaciones que dan razón al poder hegemónico. Las investigaciones se concentran desde los postulados liberales actuales, los que han, casi, sumergido el mundo educativo universitario a la pérdida de la autonomía en la generación de conocimientos propios.

No se está exento de luchar por la apropiación en el quehacer investigativo que, desde nuevas perspectivas, se pueda no solo pensar, sino actuar en la sociedad latinoamericana. Es decir, en la búsqueda de caminos que, desde la apertura epistemológica, hable y transforme la realidad de los pueblos que continúan siendo fuente extractiva del poder económico.

El artículo abordará algunas transversalidades que son fundamentales para la investigación, transversalidades que, de hecho, el poder educativo neoliberal no tiene en cuenta, más es un enemigo a él. Urge que el proceso investigativo tenga una mirada integral para que tome en cuenta los factores del contexto social, económico, político, educativo, etc. Tener en cuenta el simbolismo cultural, la intersubjetividad como proceso interrelacional de sujetos, saberse críticos ante la realidad que golpea al pueblo y especialmente a los pobres, serán temas que surcarán la investigación.

El lugar donde se sitúa el o la investigador/a, será otra constante en el desarrollo que, a modo de pincelada, se graficará en las conclusiones, que se presentarán como desafíos actitudinales que buscan solidificar prácticas liberadoras en el quehacer investigativo.

DESARROLLO

La investigación que parte de los acontecimientos que los pueblos viven en América Latina y el mundo, que tiene en cuenta los procesos históricos, que se abre a la realidad de los/as más pobres, que no se encuadra en formatos únicos y estandarizados; que procura desde un estilo confrontativo cuestionar el statu quo para la búsqueda de nuevos caminos inclusivos, etc., será una investigación que rompa con lo preestablecido para arraigarse en el territorio. Navarrete (2015), se cuestiona en qué momento nos encontramos para el quehacer investigativo:

La metodología de la investigación social de América Latina se encuentra en un momento crucial, definido por el desarrollo de un paradigma original que busca enraizarse en las circunstancias específicas de la realidad de nuestro continente, sin dejar de lado los profundos

cambios globales. Se aspira a comprender la especificidad de la formación social de América Latina siguiendo nuestras propias tradiciones cognoscitivas para que sean parte del desarrollo teórico universal.

Las investigaciones quedan desdibujadas cuando los artículos científicos publicados están plagados de cuadros sin cuestionamiento, sin búsqueda de las causas que llevan a que suceda, por ejemplo, la contaminación, falta de lectura, uso desmedido de medios de comunicación social, etc. Son investigaciones que arrojan resultados que quedan guardados en repositorios que sirven al poder económico. Zuluaga (2017), dice: *“bien podríamos excusar que, finalmente, lo que se pretende es sistematizar y organizar la manera de producción de las ciencias y las disciplinas. Sin embargo, se nota una sobre valoración y sobre puntuación de productos vinculados a cierto tipo de ciencias y a determinadas actividades que garantizan lucro empresarial. Esto nos llama a revisar la manera como nos vinculamos a este ejercicio cuantitativo que, poco a poco, ha venido invadiendo nuestra manera de pensar y hacer ciencia.”* (p. 273)

La mayoría de personas que realizan este estilo de investigación se quedan en estadísticas afines al poder, que usa éstas, para plantear cómo manipular mejor al pueblo, de las mayorías emergentes. Ornelas (2007), postula que *“el mercado se convierte así en el único parámetro en la determinación del tipo de investigación y enseñanza profesional que deberán ofrecer las universidades cuyas actividades sólo parecen tener sentido si se someten a las necesidades del capital y el mercado.”* (p. 91)

Las tendencias investigativas están orientadas a la homogeneización, que no es otra cosa que una imposición a la construcción del conocimiento. Varela & Vives (2016), explican que, aunque las investigaciones cualitativas han aumentado considerablemente, las investigaciones cuantitativas son las que predominan en la actualidad, refiriendo algunas de sus características.

“La credibilidad en la investigación exige que se apliquen reglas relacionadas con la fiabilidad y la validez del diseño, de métodos, de instrumentos y de la recogida de datos. Estas reglas han derivado de un modelo científico experimental con una sólida base estadística, cuyo fundamento filosófico es el positivismo. El punto de vista positivista afirma que la explicación causal basada en un modelo de experimentación aleatorio es el estándar más alto para producir conocimiento. Es una postura que permite generalizaciones estadísticas, dadas en el mundo por relaciones cuantitativas entre los objetos y los eventos. Esto implica el supuesto de que la realidad es objetiva y única,

lo que permite explicar, controlar y predecir sus fenómenos” (Varela & Vives, 2016, p. 192)

El sistema educativo neoliberal hace creer que la calidad educativa se trata de aplicar estos postulados, los que en realidad hacen perder todo tipo de libertad en la creación de saberes arraigados en la historia. Estos modelos investigativos no son casuales, sino que parten de políticas concentradas, que tienen su raigambre en la globalización de la economía con clara injerencia en las culturas. Martínez, Tobón & Romero (2017), en base al análisis de algunos autores concluyen que ***“las políticas educativas en materia de educación superior siguen las recomendaciones emitidas por organismos internacionales, tales como: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros organismos que buscan que la educación se adapte a las exigencias planteadas por la sociedad. Dicha situación, obedece a que la educación superior tiene el reto de gestionar el talento humano necesario para responder a lo planteado por la sociedad del conocimiento. De ahí que el presupuesto asignado a las instituciones de educación superior (IES) de carácter oficial está condicionado, cada vez más, por los resultados obtenidos en las evaluaciones efectuadas por parte de organismos externos”*** (p. 81)

Se responde a una manera única de escribir, mas no de pensar o pensarse desde los acontecimientos que sufren los pueblos: golpes blandos a la democracia, la imposición del mercado, la devastación del planeta, las guerras armadas, la creciente pobreza, los medios de comunicación ligados al poder, la pérdida de los partidos políticos, la desaparición del Estado que se transforma en fiel acreditaría de las privatizaciones y algo que es muy grave, como lo es: la permanente justificación de parte de la población ante el avasallamiento del poder concentrado. Todo esto y más, no se toman en cuenta en las investigaciones que, de manera lineal, responden a la homogeneización o parámetros establecidos. Ferrada, & Cabrera (2016), dicen en cuanto al paradigma, como desafío, ante el tradicional modelo de hacer investigación: ***“es sabido que en tiempos de individualismo y de exacerbación de la competencia, el compromiso ético por generar investigaciones que conlleven un sentido de cambio real es más difícil de conseguir, y por lo general, la adaptación y la obsecuencia con lo tradicionalmente realizado termina siendo lo predominante”*** (p. 89)

Es por ello que también se impone un concepto de calidad educativa en las universidades que tienen que ver con la publicación en revistas indexadas o indizadas y

algunas consideradas de alta calidad. ¿Quién o quienes imponen que la calidad de un artículo científico tiene que ver con esta indexadora? Naidorf & Perrotta (2017), expresan que ***“el régimen de competencia del mercado de publicaciones académicas –controlado por dos editoriales multinacionales– se configuró a partir de la diseminación de una falsa noción de calidad académica y ciencia de excelencia, medida por la publicación de artículos en un conjunto selecto de revistas que detentan una posición hegemónica. Este indicador de “calidad/excelencia” se utiliza como un componente central de elaboración de rankings internacionales, como medida de comparación del “estado de la ciencia y la tecnología” entre países, y como parámetro para valorar la performance individual de investigadores”***. (p. 42)

Si un artículo científico no tiene que ver con lo que vive el pueblo, aunque sigan el formato que la revista exige, solo servirá para el ego del que publica y para el comercio que la indexadora realiza. Pero debajo de esto está la pérdida de la autonomía universitaria en la libertad de construir conocimiento y del Estado o Estados que están sumisos a estos parámetros neocolonizadores. Cuando se es neoliberal, se es en todo, no en una parte y queda demostrado en esta ferviente ola de meritocracias y existimos que sirven al sistema más no al pueblo, porque simplemente no dice nada a la realidad.

El mundo juvenil se fue impregnando de mensajes, videos cortos, exposiciones de expertos en autorrealización, de búsquedas de éxitos que vienen de una manera de entender al ser humano, imponiendo, nuevas formas de entenderse en este mundo convulsionado. Se le ha creado la necesidad de buscar una universidad o instituto que le garantice el éxito, que cual vendedores de humo, aseguran una autorrealización efímera.

Una de las transversales de la investigación es lo que acontece; es decir, plantear una mirada amplia, abarcativa integral e integradora para las investigaciones, en detrimento de las investigaciones lineales que plantean especificidades o correlaciones matemáticas para las relaciones sociales. Porque la investigación integral debe guiar a que la investigación no se quede en lo descriptivo, sino en la profundización del porqué de los acontecimientos que suceden en la sociedad.

La investigación que se hace territorial, no perdiendo su inserción en el mundo, buscará explicar lo que nos pasa como país en interrelación con el mundo. Por ejemplo: la pérdida de democracia real en Argentina con elecciones legítimas, le sucede también a Brasil, Paraguay, Colombia, Chile, etc. Las investigaciones sean sociales o

naturales no se encierran en el laboratorio, sino que deben estar compenetradas con la realidad.

Investigación y acontecimientos están unidos y, la investigación debería ser una clara invitación a la transformación social. No pueden estar divorciados ambas dimensiones, entiéndase que los acontecimientos vistos en profundidad ayudarán a que la investigación tenga olor a realidad, a comprenderse en un mundo que está bombardeado por injusticias y desigualdades que emanan del poder hegemónico. Torrecilla & Hidalgo (2017), comentan en su investigación que *“investigar en educación supone necesariamente trabajar por una educación mejor y, con ello, una mejor sociedad. Pero el simple hecho de investigar no lleva necesariamente a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y equitativa. Todo lo contrario, podemos incluso hipotetizar que, si una investigación no se plantea explícitamente contribuir a una educación más equitativa, justa e inclusiva y con ello a una sociedad de análogas características, estará contribuyendo a una educación que reproduzca y legitime las injusticias y desigualdades sociales”*. (p. 5)

La epistemología vista desde la gente y no desde exigencias administrativas estandarizadas, ayudará a recobrar la investigación que discernirá los “signos de los tiempos” presentes en la historia como eje fundamental y contradictorio a aquello que le llaman ciencia siendo más un recetario cerrado que una apertura a la reflexión constante que busca la transformación y humanización de la sociedad.

La transversalidad de la investigación es intersubjetiva

Sin duda que las políticas neoliberales generan una permanente ruptura del tejido social buscando la desintegración de la comunidad e imponiendo un individualismo que enarbola la autorrealización, la que tiene como sustrato filosófico el existencialismo o supremacía de sujeto. Nada tiene que ver con la individualización, es decir el sujeto como ser único, irrepetible que tiene la grandeza de relacionarse, desde principios generales, con otros/as individuos para la búsqueda de condiciones ciudadanas dignas. El capitalismo que tiene como eje la ideología neoliberal fue dominando el mundo de tal manera que va logrando una manera de pensar y actuar según sus postulados. Sosa (2012), refiere al respecto que *“la etapa más reciente de reestructuración del capitalismo a escala mundial ha sido organizada, dirigida y dominada por la ideología neoliberal que se convirtió hoy en la era global, en el sentido común de nuestro tiempo que recorre el mundo y que no deja, aparentemente, espacios para ninguna otra forma de pensamiento, saber o conocimiento”*. (p. 58-59)

Apreciamos una contradicción entre la subjetividad como individualismo y la individuación del sujeto como persona abierta al mundo, a los/as otros/as y a lo que considere como trascendental o simbólico. El primero, con mentalidad lineal y el segundo, con clara creatividad para situarse ante la historia y sus devenires. También las ciencias sociales han sido absorbidas por la objetividad que cosifica los fenómenos sociales y toda interrelación intersubjetiva. La intersubjetividad implica la construcción de significados individuales y colectivos sobre las relaciones humanas. González (2006), afirma con respecto al carácter constructivo-interpretativo del conocimiento que *“el pensamiento occidental ha tenido tal tendencia a las dicotomías, que hemos concebido el mundo como externo e independiente a nosotros, como si no fuéramos parte de él, y no estuviéramos implicados de forma orgánica a su propio funcionamiento. Esta dimensión de lo real, que se genera con nuestra acción en los diferentes dominios del mundo, es la que gana visibilidad en nuestras prácticas científicas, lo que no significa, ni que la realidad sea incognoscible, ni que podamos descentrarnos de nuestra subjetividad y de sus efectos en nuestras intervenciones sobre la realidad: tendencias estas que hasta hoy han tenido una fuerte influencia sobre las representaciones dominantes de la ciencia”*. (p. 24)

Nos preguntamos en qué lugar se sitúa la investigación o reflexión epistemológica, desde dónde se quiere hacer ciencia, dónde se posiciona para que esta diga algo al mundo o solo sea el eco ante las imposiciones actuales. Responder parece simple, pero no lo es cuando el debate se centra desde la afanosa carrera al éxito.

El ego epistemológico que centra su mirada en modelos en el que los sujetos son investigados desde la perspectiva cientista del investigador, pone como supremacía una investigación laxa que no se embarra con la realidad, quedándose en lo meramente descriptivo. Todos/as contra todos/as, seres individualistas, objetivos, superficiales y correctos/as. Se centra en la competitividad para diferenciar a ganadores/as de quienes son considerados/as perdedores/as. Se es en la medida que se está por encima de otros/as, por tener capacidades calificadas, etc. Este es el tipo de personas que produce el mercado positivista y existencialista que se aprovecha de todo el sistema universitario para reproducir personas aliadas al mercado. Solano (2015), refiere que *“significa romper epistemológicamente con la linealidad del aprendizaje, despedazar la idea de que todos aprendemos igual, al mismo ritmo, con las mismas capacidades y, de esta manera, desafiar la visión mercantilista que vuelve a los estudiantes en competidores en una carrera hacia el éxito; un*

éxito determinado por la idea del consumo de diplomas y bienes ilimitados” (p. 125)

Pero la investigación que supera la mirada intimista, competitiva para salir al encuentro de los/as otros/as como sujetos involucrados con él o la investigador/a, se transforma en una investigación intersubjetiva porque dialoga simétricamente con el contexto, las personas, en fin, con las mediaciones que se presentan en el hecho investigativo. González (2014), a diferencia de una perspectiva psicoanalítica de la subjetividad, contempla el carácter de agente transformador y creador: *“la subjetividad implica reconocer la agencia como expresión de la capacidad generadora del sujeto, punto en que los conceptos de subjetividad y sujeto se articulan superando la idea de agencia como momento contextual de la acción. La persona en condición de sujeto genera, transforma y trasciende los límites actuales de su acción social”* (p. 31)

La investigación intersubjetiva representa una reivindicación a la humanidad ya que desde sus diversas situaciones se pueden cuestionar y buscar soluciones a problemáticas diversas; desde la intersubjetividad en la que se conjugan las subjetividades, es decir, la puesta en marcha de encuentros en el que los principios rigen para todos/as, por el consenso generado, por la apertura hacia el otro/a; por la búsqueda comunitaria y solidez de enfrentarse al poder deshumanizante. Santos (2017), al referirse a la modernidad eurocéntrica obnubilada por el conocimiento científico en detrimento de cualquier otra manera de construcción de conocimiento territorial, expresa que *“la injusticia cognitiva que esto produce es vivida por los grupos sociales con menos acceso al conocimiento científico como una inferioridad generadora de incertidumbre respecto a su lugar en un mundo definido y legislado a partir de conocimientos simultáneamente poderosos y extraños, que los afectan de maneras diferentes y sobre los cuales tienen poco o ningún control. Se trata de conocimientos producidos sobre ellos y eventualmente contra ellos y, en cualquier caso, nunca con ellos”* (p. 15)

La dimensión intersubjetiva le dará la consistencia a la investigación ya que esta se reviste de rostros, de situaciones que golpean o favorecen al conjunto de la sociedad. La intersubjetividad no aborda cuestiones personales, aisladas, individualista, descriptivas o que se ciñan a formatos; todo lo contrario, la dimensión intersubjetiva aborda problemáticas que tienen que ver con el conjunto de las poblaciones y con el continente: la convivencia pacífica, la democracia participativa, la ecología, la educación, la salud; son derechos, que desde una investigación intersubjetiva no quedan al margen, sino que desde ellos es que la investigación cobra un espíritu de transformación social. Piper (2002), puntualiza que *“entender*

las subjetividades como prácticas sociales en constante producción abre posibilidades emancipadoras, en la medida en que las presenta como un proceso interior a las relaciones sociales. Nosotros/as somos las subjetividades que producimos, y por lo tanto somos nosotros/as quienes, por medio de la articulación de prácticas diferentes, estamos en poder de transformarlas” (p. 30)

La intersubjetividad que comprende en sí una subjetividad compartida tiene que ver con la reconstrucción del tejido social, enemiga número uno de los que quieren continuar imponiendo de manera inteligente y desintegrador su poder.

Las claves epistemológicas en un mundo en el que las políticas hegemónicas están floreciendo, es importante que las investigaciones sean la contracara de este poder y puedan generar propuestas para la transformación del mundo.

La transversalidad de la investigación es un aprendizaje sociocrítico

Acercarse a la realidad y sus avatares de manera superficial no hace tener una mirada crítica hacia la realidad, solo es una mirada contagiosa ya que es la que se reproduce más. El o la investigador/a al realizar una tesis o artículos científicos puede tener una mirada de barniz, muy vistosa, pero sin decir mucho; o puede adentrarse a la realidad escudriñando las causas de lo que aparece para buscar las claves de interpretación que justifiquen lo que sucede. Son las claves de interpretación o búsqueda de paradigmas las que permitirán presentar propuestas de acción o prácticas orientadas a la recuperación de la dignidad golpeada. En el fondo de la elaboración de la investigación está la metodología epistémica, la que le dará el sustento a la construcción del conocimiento. Torrecilla & Hidalgo (2017), expresan sobre la compenetración dialéctica de la teoría y la praxis en el proceso investigativo: *“la investigación socialmente comprometida ha de mantener la dialéctica teoría-práctica. En este sentido, es necesario generar conocimiento y transformar la práctica, aprendiendo de los conocimientos teóricos y de la experiencia, y la aplicación práctica para generar unos aprendizajes útiles para la investigación educativa”* (p. 7)

Es evidente que existe una disociación entre la teoría y la falta de propuestas prácticas; o, dicho de otra manera, se evidencia la redacción cientista, dejando de lado lo social como crítica a lo existente desde la confrontación dialéctica. Huergo (2002), da su opinión sobre el divorcio entre investigación y sociedad: *“lo que se evidencia como insoslayable para resituar una perspectiva crítica es que, en contextos de profunda crisis orgánica, debemos hacer un fuerte proceso de reconocimiento del carácter*

estratégico-político de la investigación y de los investigadores respecto de la sociedad de la que forman parte [...] es decir: un autorreconocimiento por parte de los investigadores de su carácter de sujetos de la crisis y la transformación, y no de meros observadores o interpretadores que refuerzan el divorcio entre investigación y sociedad”. (p. 37)

Las investigaciones, para que sean genuinas, debieran ser una manera de apropiación del contexto sociohistórico, una actitud de empoderamiento en el que él o la investigador/a no se mantiene neutro o indiferente sino, que investiga desde adentro, desde el corazón mismo de lo que le sucede al pueblo.

La investigación tiene que ver con el aprendizaje (agarrar, hacer de uno, apropiarse, internalizar, empoderarse) de lo que investiga de manera pausada, viendo y dialogando con la realidad; cotejada con autores diversos, confrontando opiniones, involucrando a otros/as sujetos que viven bajo las circunstancias que se está investigando. Nada ni nadie queda fuera de la investigación. Esta actitud será fundamental dentro de la dimensión sociocrítica. Es decir que, la investigación se reviste de un carácter en la que las mediaciones son fundamentales para que no esté desencarnada de la realidad y cuya creación de conocimiento se construye desde la dialéctica relacional. En Bejar (2017), se hace hincapié al respecto: *“y si en el constructivismo el estudiante que aprendió a partir de la realidad con significación, que desde aquí puede aprender nuevos saberes sin quemar etapas sino a manera de andamio, y si se dedica a descubrir lo nuevo investigando. ¿Por qué se sigue hablando de los estudiantes como el que aprende? Se debería usar la palabra Aprehender, porque el estudiante es el que agarra, se empodera o apodera no solo de lo aprehendido como experiencia previa, sino de lo nuevo por aprehender”.* (p. 102)

Esta actitud de apropiación de la realidad que hace que él o la investigador/a sea compasiva/o con la realidad, no deja sin capacidad de accionar ante lo investigado, sino que dicha investigación busca claves que sirvan a otros/as para desarrollar políticas para la transformación de la sociedad. Es claro que estas investigaciones están lejos de aquellas que sirven al poder establecido ya que se presentan como investigaciones que ponen al descubierto la falta de respeto a la dignidad. Bourdieu (1991), al explicar la superficialidad de la labor educadora en sintonía con la legitimación del neoliberalismo educativo, postula que *“la trampa de la razón pedagógica consiste precisamente en que arrebatada lo esencial aparentando que exige lo insignificante, como el respeto a las formas y las formas de respeto que constituyen las manifestaciones más visibles, y, al mismo tiempo, más “natural” de la sumisión al*

orden establecido, o las concesiones a la cortesía (politesse), que encierran siempre concesiones políticas (politiques)”. (p. 141)

Investigar es tomarse en serio la vida del pueblo. Por ello, es superadora de aquellas investigaciones que solo responden a un formato, no obsoleto, que da insumos para políticas de deshumanización. Por ejemplo, se puede investigar si el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo en Perú dio resultados o no en poblaciones vulnerables y después de analizar cantidades de beneficiarios/as en el país, los resultados serán positivos ya que los cuadros estadísticos así lo manifestarán. Es igual, a decir, si dos más dos son cuatro. Todos/as quedarán tranquilos y seguramente manifestarán la bondad del programa. Pero si la investigación parte de la cantidad de habitantes en edad universitaria en todo el país, la cantidad de universidades, y los que quedan fuera del programa por no tener el promedio que exige el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo de Perú, pues tendremos resultados de exclusión de una gran mayoría de jóvenes sin posibilidad de acceder a la educación pública y en menor posibilidad a la privada.

Entonces una investigación en la que él o la investigador/a se sumerge en la realidad y busca las causas de los fenómenos sociales, aunque parezca inofensivo, se dará cuenta que su investigación al ser crítica, termina siendo una reivindicación de derechos perdidos y recuperables. Siguiendo con el ejemplo anterior nos podemos preguntar por qué no se tienen instituciones educativas superiores descentralizadas, por qué el ingreso es por decantación, por qué el presupuesto a la educación es bajo, por qué no se promueve una educación gratuita, etc.

Los cuadros estadísticos cuantitativos pierden todo valor cuando él o la investigador/a no se pregunta por qué pasan estas cosas. Sin embargo, se usan estos cuadros para evidenciar que sirvió para una porción de la juventud. Se debe recuperar una pedagogía que permita que las investigaciones sean críticas, con ética y prácticas liberadoras. McLaren (1998), afirma que *“en contradicción con las aproximaciones conceptual-empiristas y tradicionalistas, la pedagogía crítica es una filosofía de la praxis comprometida en un diálogo abierto en competencia con concepciones de cómo vivir significativamente en un mundo confrontado por la pena, el sufrimiento y la injusticia. Existe la necesidad de la lucha porque existe el sufrimiento y la dominación”.* (p. 225)

Como siempre, los gobiernos neoliberales crean programas que favorecen a pocos, siendo que el Estado es de todos/as y para todos/as. La educación, el trabajo, la

salud, el derecho a la vivienda, etc. son derechos humanos no derechos para algunos/as humanos.

Las investigaciones tienen que adentrarse en las dimensiones económicas, políticas, sociales, culturales, estas dimensiones no pueden quedar fuera en un trabajo investigativo integrado e integrador; de lo contrario, solo será una mera descripción sin asidero en la vida de la gente y menos de las estructuras que se deben transformar. Estamos surcando por un lugar que se presenta como constante desafío. Mejía (2008), plantea que *“quizás uno de los rasgos más saltantes de la emergencia de una epistemología de las ciencias sociales es su relación con el desarrollo de un pensamiento crítico en América Latina, con la preocupación por el conocimiento de los límites de la sociedad actual y las posibilidades de configurar un orden más humano y justo. La gestación de una epistemología de la investigación social no sólo ofrece una perspectiva muy original sino, fundamentalmente, traza un vínculo muy estrecho con la práctica social”*. (p. 10)

La mediación práctica en el análisis epistemológico, en los temas que se quieran abordar, no puede hacer caso omiso a la mirada sociocrítica, la que exige por su razón de ser, un compromiso con la vida integral, porque la investigación adquiere esta dimensión integral y participativa.

CONCLUSIONES

América Latina y El Caribe no está conformado por probabilidades inciertas, todo lo contrario, se presenta como espacio privilegiado que, desde una mirada transversal de hacer y ser investigativo, puede poner en el escapate del discernimiento: miradas compenetradas con la realidad que se debería transformar.

Las transversalidades trabajadas y que se presentan como esenciales para la construcción compleja en la búsqueda constante de paradigmas epistemológicos, como son el partir de los acontecimientos, la dimensión intersubjetiva y el aprehendizaje sociocrítico; sitúa al/la investigador/a desde el lado de políticas inclusivas con proyectos nacionales y populares. Esta opción es de hecho superadora de prácticas investigativas guiadas por recetarios denominados “epistemología”.

Con esta base de principios transversales es que él/la investigador/a recrea su acción desde actitudes que se traducen en prácticas inspiradoras para otros/as que están en el día a día. Se resaltan algunas actitudes que son importantes para hacer ciencia desde el lugar de los/as pobre, que de hecho son desafíos constantes para continuar discerniendo:

Romper con la hegemonía epistemológica circunscripta en formatos cuantitativos/positivista.

Transformar la investigación en un hecho revolucionario.

Recrear nuevas indexaciones en América Latina y El Caribe con clara apertura a la construcción de epistemologías abiertas.

Superar la investigación laboratorista, situándose desde la participación o colectividad investigativa.

Hacer ciencia desde la conflictividad, desaburguesamiento e inconformismo.

Saberse agentes de liberación de los neocolonialismos actuales para la creación de ciencias emancipadoras, libertarias y comprometidas con el pueblo.

Estas actitudes, entre otras que se pueden trabajar, son una clara invitación a creer que la libertad epistemológica es una utopía, es decir abierta para buscar el “buen lugar” a pesar del “no lugar”. Hacer investigación representa las búsquedas constantes en sintonía con la realidad política, económica, educativa, etc. Que permite no caer en los puritanismos que nos vende el neoliberalismo sin ética con prácticas investigativas deshumanizantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bejar, L.H. (2017). Humanizando la educación del mercantilismo vigente. Ensayo de educación transformadora. Guayaquil, Ecuador: Compas.
- Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Madrid: Taurus.
- Ferrada, D., & Cabrera, F. C. (2016). La producción de conocimiento científico en educación desde el paradigma y la racionalidad socio-crítica. REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 2(4), 83-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/722817.pdf>
- González Rey, F. (2014). Dilemas epistemológicos actuales en psicología comunitaria. En, J. M. Flores Osorio, Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina. (pp. 19-46). Baja California: Universidad de Tijuana CUT.
- Huergo, J. A. (2002). Nuevas aventuras de la perspectiva crítica: la investigación con la transformación social. Nómadas, (17), 36-45. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/pdf/1051/105117951004.pdf>

- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., & Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa*, 17(73), 79-96. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00079.pdf>
- McLaren, P. (1998) *Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza*. En, H. Gioux y P., Maclares, *Sociedad, cultura y educación*. (pp. 215-254). Madrid: Miño y Dávila.
- Mejía, J. (2008). Epistemología de la investigación social en América Latina: desarrollos en el siglo XXI. *Cinta de moebio*, (31), 1-13. Recuperado de <https://www.moebio.uchile.cl/31/mejia.html>
- Naidorf, J., & Perrotta, D. (2017). La privatización del acceso abierto. Nuevas formas de colonización académica en América Latina y su impacto en la evaluación de la investigación. *Universidades*, (73), 41-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37353384005.pdf>
- Navarrete, J. M. (2015). La investigación social en América Latina. Posibilidades metodológicas. *Revista Latinoamericana de metodología de las Ciencias Sociales*, 5(1), 1-5. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6664/pr.6664.pdf
- Ornelas Delgado, J. (2007). Neoliberalismo y capitalismo académico. *Grupos de trabalho: Educação*, 83-119. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/gentili/cap3.pdf>
- Piper, I. (2002). Introducción sobre una práctica que, en el sur, se llama a sí misma Psicología social crítica. En, *Políticas, Sujetos y Resistencias en Psicología Social*. (pp. 19-31). Santiago de Chile: Arcis.
- Santos, B. (2017). *Democracia y transformación social*. Bogotá: Siglo Veintiuno.
- Solano Alpízar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/6361/16321/>
- Sosa, F. (2012). Otro mundo es posible: crítica del pensamiento neoliberal y su visión universalista y lineal de las relaciones internacionales y el sistema mundial. *Revista Mexicana de ciencias políticas y sociales*, 57(214), 55-86. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v57n214/v57n214a3.pdf>
- Torrecilla, M., Javier, F., & Hidalgo, N. (2017). Hacia una investigación educativa socialmente comprometida. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 10(2), 5-8. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/8609>
- Varela Ruiz, M., & Vives, Varela, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en educación médica*, 5(19), 191-198. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-autenticidad-calidad-investigacion-educativa-cualitativa-S2007505716300072>
- Zuluaga C., G. (2017). La investigación como ejercicio para saber y para vivir. *Revista Perseitas*, 5(2), 272-275. Recuperado de https://www.academia.edu/37774207/Editorial_La_investigaci%C3%B3n_como_ejercicio_para_saber_y_para_vivir

45

LA SOCIOLINGÜÍSTICA Y EL MÉTODO ECLÉCTICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

SOCIOLINGUISTICS AND THE ECLECTIC METHOD IN THE CONSTRUCTION OF WRITTEN TEXTS

Martha Lucía Giraldo Triana¹

E-mail: malugiraldo18@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7449-8492>

Idalberto Amado Pérez López²

E-mail: iaperez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8168-8745>

¹ Institución Educativa La Esperanza. Cali. Colombia.

² Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Giraldo Triana, M. L., & Pérez López, I. A. (2019). La sociolingüística y el método ecléctico en la construcción de textos escritos. *Revista Conrado*, 15(70), 344-353. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente artículo de informe investigativo tiene como fin mostrar avances encontrados en la investigación que desarrollan sus autores desde el enfoque sociolingüista y el método ecléctico, donde se busca identificar la realidad cultural que media en la familia, la sociedad y las variables que giran en la práctica pedagógica de la escuela en la relación docente estudiante frente a la problemática del desarrollo de competencias en la producción de textos escritos de los estudiante de 2° de primaria y proponer acciones de intervención que apunten a fortalecer la debilidades, haciendo al mismo tiempo un análisis crítico del quehacer docente en este particular.

Palabras clave:

Método ecléctico, realidad cultural, práctica pedagógica, sociolingüística, competencias, textos escritos.

ABSTRACT

The present investigative report article aims at showing the advances found in authors research from the sociolinguistic approach and the eclectic method, which seeks to identify the cultural reality that mediates in the family, society as well as the variables that impact the school's pedagogical practice regarding the student-teacher relationship to face the problematic within the development of competences in the production of written texts in 2nd grade and proposing intervention actions aimed at strengthening the weaknesses, making at the same time a critical analysis of teaching in this particular area.

Keywords:

Eclectic method, cultural reality, pedagogical practice, sociolinguistics, competences, written texts.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de enseñanza – aprendizaje, son afectados por fenómenos de diversa índole que permean a la sociedad actual, siendo muy notorios las situaciones de pobreza e indigencia, las migraciones, la violencia, las familias disfuncionales, entre otros. Convirtiéndose en problemáticas importantes que deben ser abordadas como prioridad, desde los diferentes entes sociales, incluida, la escuela, la cual tiene el compromiso de afrontar en el aula dicha realidad y proponer alternativas de solución en la socialización de los jóvenes, que impidan el fracaso escolar, la deserción o la desescolarización, además de promover una educación de óptima calidad, en el marco de los cambios sociopolíticos y culturales de las nuevas realidades, y de las demandas que estas tienen para la formación de las nuevas generaciones.

Colombia actualmente enfrenta dos retos cruciales: cerrar las brechas existentes en términos de participación y mejorar la calidad de la educación para todos. Las desigualdades comienzan a temprana edad; muchos niños desfavorecidos nunca van a la escuela, o no empiezan a tiempo o asisten a instituciones de menor calidad. Las diferencias resultantes en términos de nivel de estudios alcanzado son abismales. La expectativa de vida escolar de los estudiantes con las peores condiciones de pobreza es de solo seis años, en comparación con la cifra de 12 años de los más ricos, y solo el 9% se matricula en educación superior, en comparación con el 53% de los pertenecientes a las familias más acaudaladas. La baja calidad de la educación es un factor determinante de este retro progresivo. Un apoyo deficiente del aprendizaje desde el principio deja a demasiados niños sin unas bases sólidas, por tanto, deben esforzarse al máximo para progresar a un ritmo aceptable, tienen que repetir años o desertar del todo. Entre aquellos estudiantes que continúan en el sistema hasta la edad de 15 años, los estudiantes colombianos tuvieron un desempeño inferior. Un poco más de la mitad (51%) no alcanzó el estándar mínimo correspondiente a una participación socioeconómica plena en la edad adulta. Hacer frente a estos desafíos será clave si el país desea aprovechar al máximo el talento de su población joven. Por lo tanto, el sistema educativo debe lograr que todos los niños accedan a la escuela y que por lo menos terminen los grados obligatorios.

Los procesos de transformaciones sociales han logrado que los fenómenos de las diversidades culturales y lingüísticas, se constituyan en el foco de atención de los debates actuales sobre la escuela y su papel y señalan los ítems, en las que el sistema educativo necesita desarrollarse más: Mejorar la calidad y la pertinencia de los resultados del aprendizaje.

- Promover la equidad de oportunidades educativas.
- Recopilar y usar datos con el fin de orientar las mejoras.
- Usar los instrumentos financieros para orientar la reforma.
- Incorporar a las partes interesadas en el diseño y la implementación de la política.

Teniendo en cuenta el primer ítem, surge la necesidad de abordar diferentes aspectos que permita mejorar la calidad educativa y mirar el papel que puede cumplir la escuela como escenario donde se posibilita la formación de sujetos ciudadanos, es decir, personas con sentido ético, participativo y creativo, frente a la sociedad en la cual desarrollan sus vidas. En la formación del sujeto como ser social, los saberes de la lectura y escritura, cumplen un papel muy importante, convirtiéndose también en los factores más relevantes de la exclusión escolar y social.

De allí que el lenguaje como constructo social y como elemento funcional para la transmisión de la cultura, amerita ser analizado desde un sistema que medie entre la sociedad y la lingüística, y de eso, precisamente, se encarga el enfoque sociolingüístico. Precisamente *“el educador como transmisor y cultivador de la cultura, de investigador el origen de su población estudiantil, para formarlos con pertinencia y contextualidad”*. (Quiñónes, 2016)

En el marco de la educación, la sociolingüística le permite al docente convertir las habilidades que el niño y la niña llevan de su entorno familiar a la escuela y partir de sus experiencias lingüísticas y culturales en toda una oportunidad para complementar procesos de lectura y escritura y al mismo tiempo desde los niveles semánticos y sintácticos enriquecer el lenguaje de los estudiantes bajo la vanguardia de la riqueza sociolingüística.

La sociolingüística como enfoque, además, le permite direccionar su metodología hacia el uso de la lengua partiendo de lo cultural, por ende, se busca partir de la experiencia sociolingüística del niño y de la niña, para la construcción de textos escritos.

La adquisición del lenguaje en instituciones sociales; familia – escuela, donde precisamente la sociolingüística como disciplina de la lingüística media, partiendo del lenguaje oral, hasta alcanzar el lenguaje escrito. En tal sentido, el lenguaje de las imágenes conocidas en el entorno cultural donde se desenvuelven el niño y la niña es punto de partida para entrar a la etapa alfabética y en forma procesual va entrando a los distintos elementos de la gramática.

En el marco de la acción con el lenguaje, la adquisición de competencias comunicativas, comprensión y expresión, deben entenderse como motor de la formación

personal (Plata, 2014). Esto está indicando, que el proceso de la producción de textos escritos debe ir acompañada de motivación desde el desarrollo humano. El docente desempeña un papel fundamental en la enseñanza de la lectura y la escritura, así como también, las estrategias y métodos que utilice. La producción de textos escritos, se hace para leer; por ende, esta es coyuntural a la formación de lectores.

Las experiencias del entorno social son percibidas por los niños y niñas antes de ingresar al entorno escolar, ellos hacen un constructo de lo que la sensorialidad les aporta; son capaces de hacer narraciones orales de lo vivido; lo pueden representar mediante dibujos, distinguir mediante imágenes; solo les falta la capacidad de narrarlos en el lenguaje escrito. Desde este marco, se define a la sociolingüística como el estudio del lenguaje en relación con la sociedad, debido a que el fenómeno lingüístico es analizable dentro del amplio contexto del comportamiento social y no solo desde la estructura interna de la lengua. En otros términos: El ser humano, en todas sus etapas de desarrollo, siempre está inmerso en el lenguaje (D'Olivares-Duran, 2015). El mismo hecho de ser el humano un ser sociable, hace que el lenguaje sea eje fundamental en la sociabilidad.

En relación con la importancia del contexto sociocultural para el logro de una comunicación eficiente por parte de los hablantes de una lengua determinada, así como de la necesidad de asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua con un enfoque sociolingüístico se han pronunciado gran número de autores.

Algunos de ellos abogan por que las nuevas metodologías tengan en cuenta la diversidad cultural de los alumnos, adaptando los materiales y los cursos a las características lingüísticas y culturales de cada lugar y valorando los vínculos interculturales, otros porque se parta de la realidad social frente al lenguaje, en relación con esto, algunos plantean que la sociolingüística como subdisciplina lingüística ha permitido dirigir el desarrollo del currículo y de las prácticas de enseñanza de la lengua, teniendo en cuenta la riqueza de las interacciones comunicativas con todo el conjunto de elementos socioculturales para ir consolidando la dirección didáctica hacia los enfoques comunicativos de la lengua y defender las diferentes manifestaciones de una lengua en distintos contextos geográficos, que responden totalmente a las necesidades, tanto comunicativas como sociales de los hablantes específicos de cada lugar. Esto no significa otra cosa, por supuesto, que la decisiva influencia que ejerce el contexto sociocultural en las diferentes manifestaciones lingüísticas. La cultura, está intrínsecamente relacionada con

la lengua y ambas son un reflejo de la sociedad (Ayora, 2017).

Válidos resultan, también, las opiniones de López (2015), quien refiere que la sociolingüística estudia las lenguas en su contexto social y establece correlaciones entre el comportamiento lingüístico y el contexto socio-situacional; privilegia la perspectiva social e intenta comprender cómo se manifiesta la variación, qué factores la determinan, qué variantes lingüísticas caracterizan los distintos grupos sociales. En sociolingüística, tal como expresa el citado autor, la lengua tiene, por tanto, un correlato social del que carece en lingüística, rasgo que, justamente, lo distingue la sociolingüística de la lingüística, ya que esta última se encarga del análisis de las lenguas en cuanto a sistemas, independientemente de los usuarios y de las comunidades de habla que estos conforman, es decir, en abstracto.

Otra idea significativa en este sentido es la de Bejarano (2017), quien, al decir de las lenguas, las califica como fuente de riqueza y, a su vez, exteriorizan las necesidades sociales y culturales de sus habitantes. La perspectiva sociolingüística, adoptada en la investigación, obedece a los importantes aportes que esta disciplina ha hecho en el estudio del lenguaje y la comunicación oral y escrita. Las lenguas son fuentes de riqueza en primera instancia, porque a partir de ellas el ser humano se relaciona con el mundo académico, laboral, artístico y multidimensional.

DESARROLLO

Desde el plano cultural, el docente debe tener en cuenta que está contribuyendo a estructurar el lenguaje escrito del estudiante en la lengua materna y por ende, requiere tener en cuenta que a su llegada a los primeros grados de educación primaria, el niño y la niña ya han adquirido en sus primeros años de vida el lenguaje hablado, mientras que el lenguaje escrito, requiere de un alto nivel de abstracción (Vigotsky, 2000), en este sentido, es necesario que el estudiante interactúe mucho más con aquellas letras y palabras que inician con consonantes que más adelante la misma cultura multilingüe de Latinoamérica le podrá hacer ignorar y al mismo tiempo convertirlo en un mal escritor o escritora del castellano.

Es necesario, también, que el docente de Lengua Castellana en los primeros grados de la Educación Básica Primaria, desde el plano pedagógico, use estrategias didácticas contextualizadas, que tengan en cuenta la cultura de los estudiantes para construir en forma significativa textos escritos. Del mismo modo estas estrategias deben ser cercanas al sentimiento y a la cotidianidad de los estudiantes para que de igual manera el aprendizaje

sea significativo y la enseñanza agradable. Ningún acto de comunicación sucede en el vacío, dos personas que se comunican pueden actuar significativamente, tan solo si poseen una competencia comunicativa suficientemente homogénea (Pompa & Peréz, 2015). Y al referirnos a la producción de textos escritos, también es de vital importancia partir del léxico propio de la cultura, ya que de esa manera el proceso se contextualiza y el aprendizaje es significativo.

En el marco pedagógico, para el aprendizaje de la producción de textos escritos, el docente, debe tener o buscar estrategias didácticas que hagan desarrollar en los escolares niveles del lenguaje como el sintáctico, semántico y pragmático, es aconsejable que se haga desde el marco de las artísticas y contextualizado, ya que esto permite, que el estudiante despierte el interés y se exprese la información de su lenguaje escrito, con un propósito específico o un destinatario, desarrollando así, la competencia comunicativa.

El maestro como cultivador de la cultura (Quiñones, 2016), mediante acciones concretas, a la hora de incentivar a la producción de textos escritos debe tener en cuenta que *“los procesos léxicos sintácticos y de planificación, no son canalizados por sí solos en nuestros estudiantes, estos deben potenciarse mediante estrategias de mejora”* (Rivadeneira, 2016)

Entre tanto, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016) afirma, que el momento fundamental para que los niños y niñas adquieran conocimientos básicos al respecto son los primeros años de vida. Ahora, en aras de ir abordando el sentido de lo anterior, es necesario considerar cuatro categorías: social, cultural, pedagógico y didáctico. En tal sentido, es urgente que la enseñanza de la producción de textos escritos esté mediada por un trabajo colaborativo de orden familiar, donde la escuela hace los aportes didácticos y gramaticales y desde el hogar hayan refuerzos con material de profundización como: rótulos, fichas y otro tipo de material visual e incluso auditivo que permitan que el niño y la niña interioricen la cultura gramático-simbólica del castellano, ya que en el entorno escolar hay muchas influencias del inglés que les pueden hacer creer que ciertos sonidos propios de la gramática castellana no existen, como es el caso de los grafemas ch, ñ, rr, ll y termine en la posteridad inventando combinaciones escritas que no existen en la lengua materna.

Con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, es necesario contemplar de forma prioritaria el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Lo anterior apunta hacia la idea de que el buen uso de los procesos

pedagógicos, el aprovechamiento de estrategias interdisciplinarias y la mediación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, desde grado segundo, permite que lo sistemático que amerita la producción de textos escritos, favorezca el crecimiento paulatino de los estudiantes en su futuro escolar en el campo de la escritura como habilidad comunicativa. Independientemente de las consideraciones anteriores, resulta oportuno retomar algunos criterios que, desde el punto de vista teórico, fundamentan la concepción del sistema educativo colombiano para la Educación Básica Primaria, planteados en los Lineamientos Curriculares, resumiéndolas, estas ideas apuntan hacia tres direcciones fundamentales: el rol de facilitador del docente, el enfoque sociocultural del proceso y la flexibilidad con que este debe desarrollarse, sin perder de vista los propósitos curriculares previstos.

La lengua o idioma nativo es la primera riqueza cultural con que se encuentra el ser humano desde su vida intrauterina y se va cultivando y enriqueciendo en el de cursar de la vida, pero es en los primeros años de escolaridad donde se potencian, esencialmente, las habilidades de leer y escribir, las cuales son fundamentales para el aprendizaje de cada una de las áreas del saber, ya que estos dos procesos son conexos dentro del aprendizaje y la expresión.

El contacto social propicio que tienen el niño y la niña para el aprendizaje de las habilidades lecto escritoras están en sus primeros 6 años de vida, por ende, se puede entender, que ellos construyen su relación con el lenguaje escrito, a través de los usos particulares que observan en su familia, en la escuela y en su entorno social. En la medida que el niño y la niña hacen práctica la interacción con el medio escrito en sus distintas modalidades: rótulos, narraciones en sus distintos estilos, cuentos y novedades hacen de la escritura una rutina de vida.

Cada acción que despliegue el docente en la búsqueda de competencias en el desarrollo de la escritura de sus estudiantes, finalmente, lo conducen a realizar dos tipos de actividades: una de escritura libre, como es la producción de textos escritos y otra intencional para verificar el estado del nivel semántico, ortográfico y sintáctico. Ambas son plenamente válidas, en dependencia de la intencionalidad que se tenga. La producción de textos escritos como una forma de escritura libre le permite al docente conocer el nivel de creatividad y de imaginación al escribir, aspecto que es interesante en la formación de escritores y de esa manera ir creciendo acorde a los niveles de motivación recibida y a la estructuración didáctica que se haga frente al desarrollo de competencias lingüísticas, en especial, en la escritura, que es el caso que atañe a esta investigación.

Lo que se espera es que los estudiantes al terminar el tercer grado hayan incorporado el código alfabético, puesto que pasan a un segundo nivel, que es la automatización de ese código, lo que luego les permite lograr niveles más complejos de producción textual: situada, crítica y creativa.

Al momento de enseñar la lectura y la escritura, el docente debe generar nuevas estrategias, investigar sobre nuevos programas, explorar nuevas herramientas que le permitan fomentar su acción (Barrios & Rodríguez, 2015) porque en caso contrario, se verán bloqueados los niveles de motivación y de significancia del proceso (Ausubel, 2002). Del mismo modo la sociolingüística en el desarrollo de la competencia escritural es básica, ya que esta interactúa en el acto de la comunicación social, permeada por el sistema lingüístico, las reglas y los factores sociales tal como lo afirma Silva (2001). Es decir, es necesario partir de la realidad social frente al lenguaje.

En esta orientación, respecto a la concepción sobre la habilidad escribir, tampoco se trata solamente de una codificación de significados, a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.

Según Ausubel (2002), el conocimiento parte de un sistema organizado entre significados e ideas para formar una estructura cognitiva significativa, plantea además que la sociolingüística en el desarrollo de la competencia escritural es básica, ya que esta interactúa en el acto de la comunicación social, permeada por el sistema lingüístico, las reglas y los factores sociales.

Los dos aprestamientos que se hacen son del orden lúdico artístico, con el fin de motivar a los estudiantes en forma significativa al crecimiento en la habilidad de la escritura y al mismo tiempo en la producción de textos escritos, tal como lo pide el Ministerio de Educación de Colombia, tanto en los Estándares Básicos de Competencia, como en los Derechos Básicos de Aprendizaje: "Produce diferentes tipos de textos para atender a un propósito comunicativo particular."

En el proceso de producción de textos escritos y con el fin de hacer significativa la construcción de estos, el enfoque sociolingüístico hace que los estudiantes se acerquen a las palabras propias del entorno y así hagan de sus escritos, narraciones que impacten desde lo individual hacia lo colectivo, por tener sus recursos semánticos una alta relevancia cultural. De igual modo, el juego

cumple un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, ya que este estimula el interés por el desarrollo de las actividades que realizan, haciendo que tengan mayor sentido para ellos, dada su correspondencia con las características de las edades de estos estudiantes. Es decir, que estrategias lúdicas, visuales, auditivas, artísticas y de mediación virtual, permiten aprendizaje significativo y enriquecen la producción de textos escritos por parte del niño y de la niña, desde lo semántico, lo sintáctico y ortográfico.

Muchos autores consultados, han mostrado interés, en relación con la necesidad de utilizar el método ecléctico o combinación de varios métodos en función de desarrollar en los estudiantes la competencia relacionada con el dominio y uso de la lengua, además de orientar su aprendizaje desde un enfoque sociolingüístico.

El docente que se incline por este método, debe ser un constante investigador de las diversas teorías sobre la naturaleza de la lengua y el aprendizaje con el objeto de analizarlas, conciliarlas y confirmar su validez en la práctica. El método ecléctico, como lo han expuesto muchos autores, trata de seleccionar los mejores procedimientos y técnicas de diferentes métodos para aplicarlos a una situación específica de enseñanza. Coincidentemente Hernández (2016), refiere que el método ecléctico comparte la utilización de varios métodos como el fonético, el sintético y el analítico, y que por esta razón tiene varias vías de acceso para el aprendizaje, lo que permite desarrollarlo en la diversidad del aula y respetar los estilos de aprendizaje de los niños.

Salamanca (2016), retoma la idea de que el contexto es uno de los aspectos primordiales a tener en cuenta para acceder al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura mediante el método ecléctico, ya que con el mismo se busca superar dificultades y desarrollar habilidades escritoras en los estudiantes para usar el lenguaje y sus significados, atendiendo ciertas exigencias de comunicación.

Según la autora, la conexión entre el enfoque sociolingüístico con la metodología ecléctica de eFASCOM (Fonética, Analítica, Sintética y Comunicativa) conducen a una apropiación significativa de la lectoescritura, para llegar a producir textos escritos, ya que ambas tendencias enfocan la experiencia sociocultural del estudiante y se complementan mutuamente con la mediación de la diversidad de métodos y formas que conducen a una significativa producción de textos escritos enriquecidos por el motivacional aprestamiento lúdico artístico.

La motivación hacia el aprestamiento en la variable lúdico-artística se hace partiendo de la clasificación de los

estudiantes en su estilo de aprendizaje (visual, auditivo y Kinestésico). Según esta afirmación, la autora propone un método ecléctico conformado por: métodos lúdicos, métodos visuales, métodos auditivos, métodos interactivos, métodos lúdicos y métodos orales; basado en un enfoque sociolingüístico, donde se tengan en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Al hacer un análisis de autores consultados, la investigadora pudo concluir que las opiniones dadas por ellos en relación con el método ecléctico se resumen en cinco ideas esenciales:

- **Primero:** se define este como el resultado de la asociación de varios métodos y técnicas en función de solucionar los problemas de aprendizaje que presenten los estudiantes.
- **Segundo:** la diversidad en cuanto a la estructuración del método favorece la atención personalizada de los estudiantes, por lo que resulta necesario que el docente conozca sus individualidades y actuar en consecuencia.
- **Tercero:** la importancia del contexto sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes.
- **Cuarto:** las ventajas que este método ofrece con respecto a los restantes.
- **Quinto:** la eficacia del método ecléctico.

Por consiguiente, el recurso lúdico-artístico es un mediador que favorece a los niños y niñas para que su aprendizaje sea diferente, divertido y significativo, y desarrollen sus habilidades motrices y cognitivas.

Un proyecto experimental liderado por la autora, denominado: *Aprestamiento lúdico artístico desde la sociolingüística para la escritura integral, mediado por el método ecléctico para estudiantes de grado segundo de educación primaria*, partió en primera instancia de un diagnóstico de entrada, que buscó conocer en qué nivel de conocimientos estaban los educandos de segundo en cuanto a la construcción de textos escritos, por cuanto el diagnóstico tiene como función principal, facilitar la toma de decisiones a partir del conocimiento amplio y riguroso de las posibilidades y limitaciones de la persona para predecir su desarrollo futuro.

Como se ha dicho, la necesidad de motivar a los estudiantes en los niveles de aprestamiento hacia la escritura y desde esta hacia la producción de textos escritos en grado segundo, hace necesario valerse del juego y de las artes para mantener el interés de los estudiantes en cada etapa del desarrollo del proyecto experimental.

La investigadora construyó una ficha diagnóstica y de seguimiento, para identificar los conocimientos que traen

los estudiantes en cuanto a las habilidades necesarias que debe tener el estudiante para construir textos escritos en grado segundo; en caso de que carezcan de esas habilidades, se sigue con la formación de grupos focales para facilitar el aprestamiento.

El aprestamiento en grupos focales como segunda parte de la estructura pedagógica del proyecto experimental que lidera la investigadora ya citada se fundamenta en el fortalecimiento de los aspectos evaluados en la ficha diagnóstica y de seguimiento.

Según su investigación se notó la necesidad de hacer un aprestamiento de carácter de nivelación para adquirir las habilidades mínimas con el fin de comenzar a escribir oraciones sencillas donde se revisa si el estudiante tiene dificultades con ciertas letras, algunas sílabas y/o construcción de palabras y el otro aprestamiento a nivel de producción de textos escritos con elementos gramaticales en los niveles de: semántica, ortografía, sintaxis y secuencia narrativa.

Como se mencionó anteriormente, la motivación hacia el aprestamiento en la variable lúdico-artística parte de la clasificación de los estudiantes según su estilo de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico).

Cada una de las actividades que se incluyeron en el proyecto experimental, datan de la etapa de nivelación de los procesos de escritura básica y de la etapa de construcción de textos; teniendo en cuenta los diversos estilos de aprendizaje y las exigencias que requiere la escritura como forma abstracta del lenguaje. Este proyecto experimental partió de lo ecléctico o de la combinación de métodos y así lograr obtener uno; en este caso la metodología FASCOM que es ecléctica por sus fundamentos y al mismo tiempo respetuosa del aspecto cultural de la lengua, es el punto de encuentro de las dos variables de este proyecto experimental: sociolingüística por enfoque y ecléctica por método.

El objeto de esta primera acción investigativa fue conocer in situ, la realidad pedagógica que conduce al bajo nivel de los estudiantes a la hora de producir textos escritos.

Después de partir del aprestamiento acorde al estilo de aprendizaje, los estudiantes incursionaron con las otras actividades que corresponden a los demás estilos de aprendizaje, con el fin de participar en forma múltiple de las acciones de la estrategia. Esta etapa denominada: nivelación a estados mínimos hacia la escritura, buscó desarrollar en ellos habilidades básicas en lo relacionado con lo alfabético, silábico y morfológico, ya que generalmente muchos estudiantes llegan a grado segundo con problemas tales como:

- Confusión de sonidos de sílabas como: lla con cha; ya con na, etc.
- Desconocimiento de la forma de escribir sílabas trabadas (cons, trans, exc, etc).
- Desconocimiento de las tildes en las palabras como: mamá, carbón.
- Confusión con el uso de ciertas letras como: h, k, z, c, s.
- Dificultades en el nivel sintáctico al organizar oraciones.
- Bajo nivel morfológico.

El nivel morfológico se supera, partiendo del enfoque sociolingüista, a tal punto que los estudiantes enriquezcan su nivel semántico, partiendo de palabras que correspondan a su propia cultura. Se trata del diccionario sociolingüístico, con el cual, se hace el aprestamiento en dictados, para ejercitar a los estudiantes en la habilidad de escribir párrafos con un buen nivel ortográfico para llegar a la producción libre de textos escritos, desde esta fase se hace con canciones sencillas que el estudiante escucha desde un audio, el docente revisa y se lo motiva a continuar con los respectivos ajustes si es del caso.

En la *etapa de escrituración de textos narrativos redactados por el niño de segundo*, el o la docente evalúa tres aspectos: secuencia narrativa, coherencia semántica y cohesión sintáctica. Los procesos léxico, sintáctico y de planificación no son canalizados por si solos en nuestros estudiantes, estos deben potenciarse mediante actividades y estrategias de mejora (Rivadeneira, 2016).

Etapa diagnóstica

Antecedente de la etapa diagnóstica:

En esta etapa después de aplicar al estudiante la ficha diagnóstica y de seguimiento, elaborada por la investigadora, se identifican fortalezas y debilidades de los estudiantes de grado 2° a la hora de producir textos escritos, lo que permitió a la autora, formar grupos focales para la aplicación pertinente de las actividades de aprestamiento.

Etapa formación de grupos focales

Antecedente de la etapa:

Es muy común en el contexto colombiano, que algunos docentes promueven a grado segundo niños con altas falencias en lectoescritura, lo que hace a la hora de escribir textos escritos que algunos estudiantes de este grado les cueste cumplir mínimamente con este propósito.

Los posibles grupos focales son:

- Aprestamiento para estudiantes que están en la etapa silábica simple.

- Aprestamiento para estudiantes con falencias en sílabas trabadas
- Aprestamiento para estudiantes que requieren apropiación del nivel semántico
- Aprestamiento para estudiantes que requieren fortalecer el nivel sintáctico
- Aprestamiento para estudiantes que requieren fortalecer el nivel ortográfico.

Apuntando acerca de la necesidad un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua bajo la concepción de un enfoque ecléctico que considere el contexto sociocultural en el que se desarrollan los estudiantes, las estrategias didácticas que se utilicen deben ser cercanas al sentimiento y a la cotidianidad de los estudiantes para que de igual manera el aprendizaje sea significativo y la enseñanza agradable.

Para nadie es un secreto que escribir es complejo, pero enseñar a escribir es un proceso de mayor complejidad y exigencia (Rodríguez, 2017).

El lenguaje es factor primordial en la producción de significados del mundo y conduce al desarrollo de las facultades humanas, a la asimilación de la cultura y a la convivencia en sociedad. En cuanto al papel alfabetizador que la sociedad ha dado a los contextos escolares Perea & Perea (2013), afirman que el aprendizaje de la lectura y la escritura se realiza simultáneamente en la escuela, los ejercicios de percepción, tamaño, formas, colores o sonidos se pueden utilizar para preparar a los alumnos en la escritura.

El código escrito se adquiere, pues no es una característica innata al ser humano; sino que se adquiere del contexto inmediato (Rodríguez, 2017). Como se aprecia en los criterios de los autores anteriores, ser competente comunicativamente, significa entre otras cosas, comunicarse adecuadamente en un contexto sociocultural dado; de ahí la necesidad y la urgencia de que las instituciones educativas preparen a sus estudiantes para asumir tal compromiso; por cuanto mediante el contacto con el entorno sociocultural solo se es capaz de alcanzar un nivel de competencia sobre la base de la praxis, la que necesita ser enriquecida por medio de los estudios.

Dentro de la competencia comunicativa han sido reconocidas diferentes tipos, entre ellas la sociolingüística, que hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables, tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están

participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan.

La escritura ha transformado la conciencia humana (Lucas, 2014), la historia es testigo de los vertiginosos avances de la tecnología, donde la escritura es participe. Por medio de la escritura, queda plasmado el pensamiento y al mismo tiempo es el mejor testimonio y está por encima de lo oral, ya que lo oral es pro tempore o a corto tiempo, mientras que lo escrito, escrito está.

Lo significativo de la adquisición de la escritura para trascender a la escritura de textos escritos es partir del fundamento básico, el cual es el alfabeto, por ende, al llegar a usar el alfabeto en forma funcional, haciendo combinación de signos lingüísticos para formar sílabas y luego palabras, entra la sociolingüística a actuar en la medida que se escriban palabras y textos alrededor de imágenes que sean conocidas por el escolar en su entorno cultural y desde allí, el aprestamiento lúdico artístico.

Cada dibujo tan conocido por los escolares es una invitación a escribir su nombre y al mismo tiempo la oportunidad para escribir una frase alusiva al respecto (Figura 1).



Figura 1. Provocadores hacia la escritura con motivación sociolingüística.

Una herramienta de vital importancia para el escolar de grado segundo, es el diccionario sociolingüístico de su región, con el cual este puede interesarse por la lectoescritura y entrenarse en la producción de textos escritos, ya que parte de lo conocido y lo significativo. Aprender a leer y a escribir será útil, cuando el maestro enseñe al niño mediante actividades planificadas que aprovechen todos los aspectos significativos de los contextos sociales vividos por el niño, según Troyano (2012) (Figura 2).



Figura 2. Diccionario Sociolingüístico.

La sociolingüística considera que las lenguas y sus gramáticas, son las formas como se expresan las hablas (D'Olivares-Duran, 2015). El estudiante de los primeros grados de educación primaria, se encuentra con las más elementales bases de la gramática de su lengua, en este caso el castellano y en el caso de la escritura, con el conjunto de grafemas que se combinan con consonantes y vocales para formar sílabas, palabras, oraciones, párrafos, etc.

El método ecléctico le permite al maestro partir de lo analítico hacia lo sintético o viceversa. Todo dependiendo de los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Al hablar de gramática frente a la escritura, entra en juego la ortografía con sus correspondientes aspectos como: acento ortográfico, uso de determinadas consonantes para formar ciertas palabras, etc. En la producción de textos escritos es básica la ortografía, ya que especialmente en castellano, una palabra mal escrita podrá no entenderse o dar otro significado.

De otro lado, el enfoque de la administración pedagógica para la construcción de textos, es un criterio que parte de la interdisciplinariedad en el aula con momentos procesuales de la práctica pedagógica para la orientación de los estudiantes en la producción de textos, donde la motivación es fundamental, para despertar el interés por *escribir* por medio de actividades llamativas para ellos, tales como, el arte y la lúdica, ya que esta habilidad del lenguaje es mucho más compleja que el *hablar*, los niños a partir de actividades que despiertan su interés, adquieren un aprendizaje más significativo. La administración pedagógica según Quiñones (2016), busca que antes de llegar a la estructuración de la planeación de aula, se inicie con una investigación que aborde el entorno social y cultural con su influencia para el aprendizaje. Desde

allí, el docente de aula, hace un diagnóstico que permita identificar las posibilidades del estudiante en cuanto a la producción de textos escritos y de esa manera planear el trabajo académico en forma organizada.

CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza-aprendizaje al amparo de una concepción ecléctica es una práctica muy antigua, cuya orientación ha estado enmarcada, desde sus inicios, hacia el desarrollo de habilidades lecto escritoras en los estudiantes de la Educación Básica Primaria, contexto en el que ha dado muestras de su eficacia; así como también en la enseñanzas de las lengua extranjeras; sin embargo, eso no significa que esté negada su aplicación en el marco de otras áreas del conocimiento, por cuanto a partir de la existencia de una gran diversidad de métodos específicos, cualquier combinación lógica y bien articulada puede resultar efectiva.

El desarrollo de las competencias necesarias para la producción de textos escritos en los estudiantes de la Educación Básica Primaria está permeada por determinadas condicionantes que es preciso tener en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellas la necesidad de que el mismo se ciña al contexto sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes, sus particularidades individuales, el entorno familiar y las características propias de su lengua, las que se convierten en exigencias para la concepción y aplicación de un método ecléctico.

Dadas las características de la edad de los estudiantes del primer ciclo de la Educación Básica Primaria, la utilización de un método ecléctico para el área de la producción textual en el que se combinen actividades lúdicas, visuales, auditivas, orales e interactivas puede resultar una alternativa viable para la enseñanza-aprendizaje de la producción de textos escritos.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento; una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Ayora, M. (2017). La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística. *Pragmalingüística*, (25), 31-49. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/download/3667/3759/>
- Barrios, O., & Rodriguez, M. (2015). *Estrategias basadas en la programación neurolingüística para fomentar la lectura y la escritura de los niños y niñas de la U.E "Doctor Francisco Espejo" del Municipio de Valencia-Carabobo*. (Trabajo Especial de Grado). Bárbula: Universidad de Carabobo.
- Bejarano, H. (2017). *Análisis sociolingüístico sobre el multilingüismo social en la comunidad de habla indígena Ticuna Brasil*. (Tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.
- D'Olivares-Duran, N. (2015). Breves Glosas en torno a la sociolingüística. *Cultura Científica*, 13, 68-78. Recuperado de https://www.jdc.edu.co/revistas/index.php/Cult_cient/article/view/140
- Hernández, J. A. (2016). *Aprendizaje de la lengua escrita en niños de primer grado a través del método ecléctico*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- López, H. (2015). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Lucas, V. (2014). *La lectoescritura en educación primaria*. (Trabajo de Titulación de Grado en *Educación Primaria*). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Paris: OREALC/UNESCO.
- Perea, A., & Perea, A. (2013). Desarrollo didáctico de la escritura. *Cauce*, 36, 237-250.
- Plata, E. (2014). Plan de formación en comprensión lectora en el I.E.S. Américo Castro. *Revista Comprensión Lectora y Educación intercultural*, 3, 96-105. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5085460.pdf>
- Pompa, Y., & Pérez, I. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Universidad y Sociedad*, 7(3), 160-167. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n2/rus22215.pdf>
- Quiñones, M. (2016). *El modelo Interdisciplinar permeado por la administración Pedagógica y su influencia en la formación Integral de los estudiantes de educación básica Institución Educativa Nuevo Latir Cali 2014*. (Tesis Doctoral). Lima: Universidad Privada Norbert Wiener.
- Rivadeneira, K. (2016). *Procesos de escritura y la producción de textos escritos en estudiantes de 10 años con problemas en la escritura en la Institución Educativa San Luis*. (Tesis de maestría). Lima: Universidad Cesar Vallejo.

- Rodriguez, Y. (2017). *Taller de escritores, propuesta didáctica para el desarrollo de la producción textual en estudiantes de educación media fortalecida con la educación superior del colegio Rufino José Cuervo*. (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Libre de Colombia.
- Salamanca, O. (2016). *Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes de grado segundo del colegio Villamar, sede A, jornada tarde*. (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Libre de Colombia.
- Silva, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.
- Troyano, V. (2012). *Una propuesta de enseñanza de la escritura*. (Trabajo fin de grado). Oviedo: Universidad de Oviedo
- Vigotsky, L. S. (2000). *Desarrollo de los procesos Psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

46

ENFOQUES PARA LA FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

APPROACHES TO THE FORMULATION OF THE HYPOTHESIS IN SCIENTIFIC RESEARCH

Francisco Alejandro Amaiquema Marquez¹

E-mail: famaiquema@utb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-6282>

Juan Antonio Vera Zapata¹

E-mail: juan_verazpt@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1413-8492>

Ingrid Yolanda Zumba Vera¹

E-mail: izumba@utb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6353-8922>

¹ Universidad Técnica de Babahoyo. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Amaiquema Marquez, F. A., Vera Zapata, J. A., & Zumba Vera, I. Y. (2019). Enfoques para la formulación de la hipótesis en la investigación científica. *Revista Conrado*, 15(70), 354-360. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Desde hace varias décadas la dinámica en todas las esferas de la actividad humana ha evolucionado en un entorno cambiante que exige profundidad, precisión y veracidad ante la premura en que se desarrollan los eventos de la realidad contemporánea. Ante la necesidad de fortalecer los procesos de investigación que vienen aparejados a este contexto, es preciso profundizar en el pensamiento lógico de asimilación y construcción de nuevos conocimientos en los que la metodología de investigación científica juega un importante papel al integrar las fases del diseño de la investigación.

Es objetivo del presente trabajo caracterizar el proceso de formulación de hipótesis de investigación en la construcción del diseño de la investigación según los enfoques cuantitativo y cualitativo.

Palabras clave:

Investigación, diseño, hipótesis, cualitativo, cuantitativo.

ABSTRACT

For several decades the dynamics in all spheres of human activity have evolved in a changing environment that demands depth, precision and truthfulness in the face of the urgency in which the events of contemporary reality unfold. Given the need to strengthen the research processes that come with this context, it is necessary to deepen the logical thinking of assimilation and construction of new knowledge in which the scientific research methodology plays an important role in integrating the phases of the design of the investigation. It is the objective of this paper to characterize the process of formulating research hypotheses in the construction of research design according to quantitative and qualitative approaches.

Keywords:

Research, design, hypothesis, qualitative, quantitative.

INTRODUCCIÓN

Los constantes cambios del entorno en materia de investigación científica se producen con impresionante rapidez, manifestándose como pedestales de los procesos económicos, sociales, ambientales, políticos y culturales de la sociedad. Este contexto ha propiciado la renovación de diversos enfoques y metodologías con un impacto significativo en las nuevas demandas de conocimientos para la solución de problemas y por tanto en la superación de los recursos humanos.

Todas las ciencias pretenden la obtención de conocimientos y para ello existen diferentes métodos entre los cuales debe seleccionarse el que mejor permita dar solución al problema planteado según su naturaleza.

A pesar de existir diferentes formas de conocimiento tales como el vulgar, el práctico, artístico, religioso, técnico, filosófico, las que pueden resultar muy valiosas para situaciones particulares, es el conocimiento científico el más útil y desarrollado vinculado a la investigación distinguido precisamente de los demás por utilizar el método científico (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992).

La investigación científica es considerada como un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2010).

Entre las diferentes etapas o pasos que componen la metodología de la investigación científica para cualquier ciencia, se enfatiza en este estudio la formulación de las hipótesis, cuyo contraste está directamente relacionado con el planteamiento del problema a investigar y el propósito del estudio.

Para la verificación de hipótesis se requiere el uso de métodos de naturaleza cuantitativa o cualitativa; así como la articulación entre ambos, siempre teniendo en cuenta las características de los datos con que se cuenta. En disímiles situaciones el uso de uno u otro método se ha convertido en una controversia para el investigador, sin embargo, es el propio investigador en quien recae la decisión a tomar, y en muchos casos la combinación de los métodos comúnmente llamada como cuanti y cualitativos o mixtos es una alternativa ventajosa para dar solución a la problemática a resolver según la especialidad de que se trate *“cada una es importante, valiosa y respetable por igual”*. (Hernández, et al., 2010).

Es propósito de este trabajo, caracterizar el proceso de formulación de hipótesis en la construcción del diseño de la investigación según los enfoques cuantitativo y cualitativo.

DESARROLLO

Existen diferentes enfoques en la metodología de la investigación, la que además de socializarse de forma general para todas las ciencias, también ha sido contextualizada por diferentes autores a las ciencias sociales, administrativas, a las ciencias de la salud y a las ciencias pedagógicas entre otras, desde perspectivas metodológicas como la empírico-analítica, la humanístico-interpretativa y la orientada a la práctica educativa. Sin embargo, en cualquiera de los casos puede distinguirse un patrón común entre las fases del diseño de la investigación científica, las que pueden sintetizarse en las siguientes:

Invariantes en las fases del diseño de la investigación científica

1. Planteamiento del problema
2. Elaboración del marco teórico
3. Definición del tipo de investigación y su alcance
4. Formulación de la hipótesis
5. Elección del diseño de la investigación
6. Selección de la muestra
7. Recolección y análisis de datos
8. Presentación de los resultados.

Acerca de las hipótesis. Conceptualización y generalidades.

Las hipótesis nacen de la revisión bibliográfica, requieren necesariamente de un estudio profundo también de la experiencia acumulada, la sistematización y la observación e indican suposiciones que se tratan de probar. Ello garantiza no tratar de investigar lo ya suficientemente investigado o comprobado con anterioridad. Adicionalmente son consideradas explicaciones tentativas que se enfocan como estipulaciones sobre las variables del contexto que se investiga pero que deben ser verificadas.

“Una hipótesis bien formulada cuenta con una estructura compuesta por: unidad/es de observación (sujetos u objetos) y variables (atributos susceptibles de medición); además, se puede indicar cómo se espera que se relacionen estos dos elementos (direccionalidad de la hipótesis)”. (Icart, & Canela, 1998)

La conceptualización del término *hipótesis* en el contexto de la investigación tiene especial importancia para evitar ambigüedades e imprecisiones en su formulación. Luego de planteado el problema y de realizada con profundidad la búsqueda bibliográfica, es el momento de plantearse cuál o cuáles son las soluciones de mayor probabilidad y entre estas deben elegirse las más plausibles para ser

contrastadas. *“La explicación o solución posible elegida se llama hipótesis”*. (Arnal, et al., 1992).

En este sentido diversos autores han propuesto también sus puntos de vista, entre ellos Méndez (1998), plantea que *“son proposiciones afirmativas que el investigador plantea con el propósito de llegar a explicar hechos o fenómenos que caracterizan o identifican el objeto de conocimiento”* (Méndez, 1998). También Hernández, et al. (2010), consideran que *“son explicaciones tentativas del fenómeno investigado”*.

“Las hipótesis son suposiciones que permiten al investigador postular relaciones entre los fenómenos bajo investigación, prediciendo cómo se relacionan dichos fenómenos”. (Monge, 2011)

“Es una idea que puede o no ser verdadera, que requiere justamente de un proceso de contrastación empírica y su valor reside en la capacidad para establecer relaciones entre conceptos con un fuerte énfasis en los hechos. En este sentido, la hipótesis es una amalgama interesante entre la teoría y la empiria, entre el plano conceptual y la realidad a analizar”. (Malegarie & Fernández, 2016)

“La hipótesis se puede definir como una predicción o explicación provisoria (mientras no sea contrastada) de la relación entre 2 o más variables. Así pues, el problema-pregunta precede a la hipótesis-respuesta que, a su vez, deriva de ellos objetivo/s de la investigación”. (Icart & Canela, 1998)

Desde todos los puntos de vista, puede sintetizarse la formulación de las hipótesis a manera de proposiciones o conjeturas como respuestas provisionales al problema científico o a las preguntas de investigación. En algunos estudios los resultados obtenidos conducen a replantear nuevas hipótesis las que pudieran ser contrastadas en investigaciones posteriores. *“Aquellos momentos iniciales de surgimiento de una hipótesis se contraponen a la construcción de hipótesis que pueden aparecer como conclusión del proceso de investigación”*. (Malegarie & Fernández, 2016)

Características generales de las hipótesis.

Las hipótesis deben expresar una situación real de forma clara, concisa y precisa, mostrando relaciones verosímiles entre las variables que la componen, con posibilidades de observación o medición de acuerdo con las técnicas más adecuadas para cada caso.

Pueden relacionarse algunos requisitos sintetizados de los fundamentos metodológicos proporcionados por Carlos E. Méndez en 1995, que a pesar de estar enfocado a las ciencias económicas, contables y administrativas

son en su generalidad, también válidos para otras ramas del saber (Méndez, 1998). Estos requisitos son:

- 1- Presentar propuestas provisionales al problema de investigación. Es conveniente establecer una relación directa entre el objeto de investigación, el marco teórico en que va a ser analizado y la hipótesis propuesta.
- 2- Formularse de manera que sus enunciados puedan ser sometidos a prueba para demostrar y hechos o fenómenos planteados anteriormente, a partir de la recolección de información y su análisis posterior.
- 3- Deben ser formuladas en términos de relación o causalidad. Puede darse entre hechos sencillos o complejos, unidimensionales o multidimensionales para lo que se requiere de la identificación de variables independientes y dependientes.
- 4- Deben ser planteadas en la forma más sencilla posible, tanto en términos de implicaciones teóricas como en referencia al número de variables que incluyen. También deben ser más concretas que abstractas y más simples que complejas.
- 5- Debe evitarse el empleo de términos adjetivos y juicios de valor que induzcan a expresiones subjetivas. La hipótesis debe responder a una realidad observada en forma objetiva e imparcial; desvinculada de creencias o sospechas personales inferidas por juicios de valor.

Tipos de Hipótesis. Algunos ejemplos.

Existen diferentes formas de diferenciar las hipótesis. Este aspecto es tratado invariablemente en la metodología de la investigación. No es propósito de este estudio abarcar todas las denominaciones existentes, se explican sin embargo dos clasificaciones, la primera según el punto de vista del autor Carlos E. Méndez en la segunda edición de su obra *Metodología*, cuya clasificación alude a hipótesis de primer, segundo y tercer grado, y la segunda clasificación referida a cuatro tipos de hipótesis según Roberto Hernández, Carlos Fernández-Collado y Pilar Baptista en la quinta edición de su obra *Metodología de la investigación* : hipótesis de investigación, nulas, alternativas y estadísticas. Las obras citadas con anterioridad se encuentran referenciadas al final de este artículo y se recomienda a los lectores como un enfoque atractivo y preciso para profundizar en el planteamiento, contenido y comprobación de hipótesis en la investigación científica.

Primera clasificación de hipótesis (Méndez, 1998):

1. **Hipótesis que establecen la presencia de uniformidades empíricas o hipótesis de primer grado:** Son convenientes cuando se encuentran situaciones que por ser prácticamente obvias no valdría la pena

comprobarlas, sin embargo juntando ese conjunto de hechos puede constituirse una base importante para la formulación de este primer nivel de hipótesis, en el que se establece la presencia de situaciones regulares o uniformidades, aunque aclara que este tipo de hipótesis no implica forzosamente la relación causal entre variables. De este tipo de hipótesis ejemplifica los siguientes:

- En Colombia las organizaciones del sector público ejercen sus actividades de acuerdo con unas normas escritas y reglamentos definidos para tal fin”.
- “El proceso inflacionario se expresa en un aumento del nivel de precios de los bienes y servicios”.

2. Hipótesis de relación entre uniformidades empíricas o de segundo grado: Abarcan las relaciones que puedan producirse en las hipótesis de primer grado que no son observables de modo directo y requieren ser demostradas a través de un modelo teórico. Para la formulación de estas hipótesis es preciso identificar previamente todas las generalidades empíricas asociadas al problema de investigación.

Uno de los ejemplos expuestos se centran en las uniformidades empíricas planteadas en las hipótesis a) y b), de primer grado, que se muestran a continuación, las que son fundamentales en el establecimiento de la hipótesis c).

- a. En las empresas del sector privado de tamaño pequeño existe un estilo de dirección y organización autocrítico.
- b. Los niveles de capacitación en los directivos de las empresas privadas de tamaño grande son mayores que en las de tamaño pequeño.
- c. El bajo nivel de capacitación profesional que se presenta en el nivel directivo de las empresas pequeñas determina el tipo autoritario de organización y dirección que las caracteriza en Colombia.

3. Hipótesis que afirman la existencia de relaciones entre variables complejas o hipótesis de tercer grado: Su enunciación requiere la formulación previa de las hipótesis de primer y segundo grado para garantizar que la información disponible permita la construcción de modelos explicativos con el suficiente respaldo empírico. Es decir: las proposiciones establecidas por estas hipótesis cuentan con relaciones entre variables complejas, constituidas a su vez por sistemas de variables. Algunos ejemplos planteados por el autor de referencia son:

- *La producción de fertilizantes en el país permite un ahorro de divisas y la utilización de la mano de obra nacional y de los productos de otras industrias (mediante el consumo interno y el valor agregado). Además, se amplían las escalas de producción con miras a la exportación*

- *Las ventajas competitivas de la empresa X son las economías de escala, la capacidad, la producción, el avance tecnológico, la investigación y desarrollo de productos y la imagen de sus productos en el mercado. Estas ventajas dependen de su fuerza impulsora, que son los productos ofrecidos.*

Otra clasificación de las hipótesis (Hernández, et al., 2010):

1. Hipótesis de investigación: Proposiciones tentativas sobre las posibles relaciones entre dos o más variables. Estas pueden ser *descriptivas, correlacionales, de diferencia de grupos y causales*.

Las *descriptivas* pueden ser utilizadas para predecir o estimar valores de variables que forman parte del estudio e interesa medir, aunque aclaran los autores de referencia que no necesariamente en las investigaciones descriptivas requieren el planteamiento de estas hipótesis. Ejemplo: *La ansiedad en los jóvenes alcohólicos será elevada*.

Las *hipótesis correlacionales*, especifican las posibles relaciones existentes entre dos o más variables; así como el carácter directo o indirecto de esta relación. Se precisa que no existe orden entre las variables contrastadas. Porque no hay causalidad.

Ejemplo de relación directa: *A mayor exposición de los adolescentes a videos musicales con alto contenido sexual, mayor manifestación de estrategias en las relaciones interpersonales para establecer contacto sexual*. Ejemplo de relación indirecta: *A mayor autoestima, habrá menor temor al éxito*.

Las *hipótesis de diferencia de grupos* se formulan con la finalidad de comparar grupos. Al decir de estos autores, cuando el investigador no tiene elementos para suponer cuál de los grupos provoca la diferencia debe plantear hipótesis simples como. por ejemplo: *el efecto persuasivo para dejar de fumar no será igual en los adolescentes que vean un comercial televisivo en colores que los que lo ven en blanco y negro*. Sin embargo. en otros casos además de establecerse las diferencias entre los grupos, puede establecerse cuál de los grupos la favorece, por ejemplo: *el tiempo que tardan las personas contagiadas por transfusión sanguínea en desarrollar el sida es menor que las que adquieren el VIH por transmisión sexual*. En este caso es el grupo de los que lo adquieren por transmisión sexual desarrollan más rápidamente la enfermedad.

Las *hipótesis causales* establecen relaciones causa-efecto. La causalidad implica que previamente se constató la existencia de correlación entre las variables. En términos de hipótesis, a las *causas* se les conoce como

variables independientes y a los efectos como variables dependientes.

Una acotación importante que hacen notar los autores de referencia para garantizar la precisión en la formulación de las hipótesis, es que solamente se hará alusión a variables independientes y dependientes en el caso de las hipótesis causales o de diferencia entre grupos siempre y cuando exista y se declare una causa de la diferencia que se supone en la hipótesis planteada. Este apunte es particularmente importante especialmente cuando muchos investigadores que no tienen la experiencia y el conocimiento necesario en esta fase del diseño de la investigación, pretenden clasificar las variables en independiente e independiente en todos los casos en que se formulan hipótesis. Cuando existan variables con relaciones causales multivariadas que requieran expresarse en más de una hipótesis puede hacerse gráficamente (Figura 1).

Ejemplo:

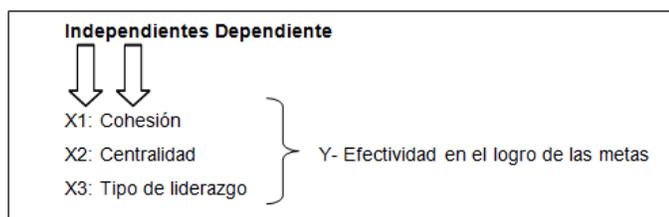


Figura 1. Esquema de relación causal multivariada. [

Fuente: Hernández, et al., (2010).

2. Hipótesis Nula: Propositiones que niegan o refutan la relación entre variables. Esta hipótesis contradice a la hipótesis de investigación. Generalmente se denota como H_0 .

Ejemplo: *No hay relación entre la autoestima y el temor al éxito.* Está hipótesis se contraponen a la formulada anteriormente en el ejemplo de hipótesis de investigación correlacional.

3. Hipótesis alternativa: Son posibilidades diferentes o "alternas" ante las hipótesis de investigación y nula. Constituyen otras hipótesis de investigación que se añaden a la hipótesis de investigación original. Generalmente se denota como H_1 .

Ejemplo: *Existe relación entre la autoestima y el temor al éxito.* Esta es una hipótesis alternativa a la hipótesis nula anteriormente citada.

4. Hipótesis estadística: Son exclusivas del enfoque cuantitativo y representan la transformación de las hipótesis anteriormente definidas en símbolos estadísticos. El investigador traduce su hipótesis investigativa, nula o alternativa en términos estadísticos.

Existen múltiples contrastaciones de hipótesis estadística sin embargo a los efectos de la metodología de la investigación científica las más comúnmente mencionadas son las referidas a las hipótesis de estimación de parámetros poblacionales tales como la media, la varianza y la proporción entre otros, las de correlación donde puede verificarse la posible existencia de correlación entre dos variables, y de diferencia de medias en las que se contrastan dos grupos correspondientes a una misma población de estudio como por ejemplo:

H_0 : *No hay diferencia entre los promedios de dos grupos de editoriales*

H_1 : *Existe diferencia entre los promedios de dos grupos de editoriales*

Otras comprobaciones estadísticas permiten verificar otro tipo de supuestos; como, por ejemplo, para garantizar la validez de determinados métodos estadísticos, como es el caso de la igualdad (en la hipótesis nula) o la diferencia (en la alternativa) de dos varianzas poblacionales o por mencionar otro caso, las hipótesis referidas comprobar el ajuste a una distribución probabilística determinada de la variable dependiente que se estudia. En cualquier caso, no es objetivo del presente estudio profundizar en las pruebas de hipótesis estadísticas para lo cual los autores recomiendan, especialmente, de la amplia bibliografía en materia de Estadística inferencial que existe, los textos *Estadística para Administración y Economía*. 7ma edición revisada, de Levin y Rubin (2010), *Estadística*. 9na edición de Triola (2004) y *Business Statistics. A Decision-Making Approach*. Eighth edition, de Groebner *et al.*, (2008). La recomendación de estos libros obedece a la variedad de aplicaciones para diversas ramas del saber con que se ilustra la teoría sobre las pruebas de hipótesis estadísticas.

[El uso de las hipótesis en la investigación cuantitativa y cualitativa. Algunas consideraciones.](#)

La investigación científica puede ser abordada tanto desde el enfoque cuantitativo como cualitativo y la combinación de ambos. *Cada una tiene su propia fundamentación epistemológica, "técnicas e instrumentos acorde con la naturaleza de los objetos de estudio, las situaciones sociales y las preguntas que se plantean"* (Monge, 2011). En este sentido no es válido establecer un divorcio entre ambos enfoques porque se complementan para obtener un conocimiento integrador.

Independientemente del tipo de investigación (cuantitativa o cualitativa) por la que haya apostado, es preciso tener en cuenta que el uso de hipótesis en cada caso está determinado por las fases que preceden a la formulación de la hipótesis en el diseño, es decir, al planteamiento del

problema o pregunta de investigación, al marco teórico presentado y al alcance de la investigación.

Sobre este particular existe una tendencia a plantear hipótesis en las investigaciones de corte cuantitativo mientras que generalmente se prefieren las ideas a defender para las cualitativas, sin embargo *“las hipótesis indican lo que se está buscando o tratando de probar, y como proposiciones tentativas sobre el fenómeno investigado pueden surgir dentro de un diseño cuantitativo; así como de uno cualitativo”*. (Malegarie & Fernández, 2016)

A continuación, se resumen algunas características que identifican a ambos enfoques (Tabla 1).

Tabla 1. Algunas características de los enfoques cuantitativos y cualitativos

Características	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
Bases de referencia	Positivismo, neopositivismo y postpositivismo	Fenomenología y comprensión
Técnica fundamental	Medición	Observación
Realidades a estudiar	Objetiva	Subjetiva
Naturaleza de la realidad	No cambia con las observaciones y mediciones.	Cambia con las observaciones y la recolección de datos
Alcance de las inferencias	Inferencias más allá de sus datos (pronósticos)	Inferencias de sus datos
Tipos de estudios	Confirmatorio, inferencial y deductivo	Exploratorios, inductivo y descriptivos
Orientación	Al resultado	Al proceso
Tipo de datos	Cuantitativos discretos y continuos (escalas de intervalos o razón)	Cualitativos (escalas nominales u ordinales)
Nivel de generalización	Generalizable	No generalizable
Realidad	Estática	Dinámica
Hipótesis	Se generan antes de recolectar los datos y se comprueban estadísticamente	Se generan durante el estudio y al final de este
Población-Muestra	Se generaliza de la muestra a la población	Generalmente no se generalizan los resultados
Recolección de datos	Acota, mide con precisión las variables declaradas	Busca dispersión e información de los datos
Presentación de resultados	Tablas, modelos, diagramas, etc.	Narraciones, videos, fotos, modelos conceptuales, etc.

La formulación de hipótesis desde la investigación cuantitativa.

“El enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”. (Hernández, et al., 2010)

El tipo de investigación seleccionada por el investigador para realizar su estudio, del que ya se ha comentado con anterioridad, puede modificar la forma de plantear las hipótesis. En el caso de los enfoques cuantitativos, las hipótesis como respuestas a las preguntas que componen el problema emergen generalmente al inicio de la investigación.

“No existe un consenso acerca del tipo de hipótesis que debe formularse en la investigación cuantitativa, existen sin embargo diferentes puntos de vista y opiniones del que el investigador debe tomar partido, a partir esencialmente del alcance de su investigación... son comunes, las siguientes opciones: 1) hipótesis de investigación únicamente, 2) hipótesis de investigación mas la hipótesis estadística de investigación y la hipótesis estadística nula, 3) hipótesis estadísticas de investigación y nula. La más típica es la primera”. (Hernández, et al., 2010, citando a Degelman, 2005)

La formulación de hipótesis desde la investigación cualitativa.

“El enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación”. (Hernández, et al., 2010)

A diferencia de los estudios cuantitativos las hipótesis adquieren un rol diferente, es decir *“no se establecen antes de ingresar en el ambiente y comenzar la recolección de datos... durante el proceso el investigador va generando hipótesis de trabajo que se afinan paulatinamente conforme se recaban más datos o las hipótesis son uno de los resultados del estudio”*. (Hernández, et al., 2010)

Siguiendo el mismo análisis, se plantea que *“en los diseños de corte cualitativo las hipótesis como sospechas hacia dónde puede avanzar la investigación pueden aparecer tanto en el momento en el que se construyen las preguntas problemas como respuesta íntimamente ligada al mismo proceso de construcción, o pueden también aparecer durante el análisis. Los diseños de tipo emergentes permiten la flexibilidad de que durante el análisis cualitativo se vayan agregando proposiciones hipotéticas que guiarán y retro alimentarán esta etapa”*. (Malegarie & Fernández, 2016)

En la investigación cualitativa puede prescindirse del planteamiento de la hipótesis porque no se hacen suposiciones previas, se busca indagar desde lo subjetivo la interpretación de las personas acerca de los fenómenos de la realidad que se investigan y por tanto no hay mediciones posibles.

“Sí puede ser usada como una orientación general para reforzar la dirección que tiene que seguir la investigación, pero no es una obligación metodológica usarla.” (Monge, 2011). Este autor, citando a Austin (2012) plantea *“y donde las hipótesis proporcionaba las “Variables”; aquí usamos las “Categorías” con las que describimos los valores, costumbres, normativas, lenguajes, sistemas simbólicos, actitudes y comportamientos reales de la gente.”*

CONCLUSIONES

La formulación de las hipótesis requiere de un estudio profundo, del uso inteligente de la experiencia acumulada, la sistematización y de la observación. Según el tipo de investigación, cuantitativa o cualitativa y el alcance de esta, es decisión expresa del investigador y su equipo decidir la formulación o no de hipótesis en su investigación y el momento en que éstas deben plantearse.

Independientemente del tipo de investigación el uso de hipótesis está determinado por el planteamiento del problema o pregunta de investigación, al marco teórico presentado y al alcance de la investigación donde tanto el enfoque cuantitativo como cualitativo ofrecen elementos importantes y no son excluyentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). Investigación educativa, fundamentos y metodología. Barcelona: Labor.
- Hernández, R., Fernández- Collado, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.
- Icart, M. T., & Canela, J. (1998). *El uso de hipótesis en la investigación científica. Atención primaria*, (3), 172-178. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-el-uso-hipotesis-investigacion-cientifica-15038>
- Malegarie, J., & Fernández, P. (2016). El rol de las hipótesis en la investigación: entretelones en la experiencia de enseñanza-aprendizaje. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Mendoza, Argentina.

Méndez, C. (1998). Metodología. Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables y administrativas. México: McGraw-Hill.

Monge, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Neiva: Universidad Surcolombiana.

47

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS QUE PROPICIAN LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS PARA SU APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA COTIDIANA

DIDACTIC ACTIVITIES THAT PROPICIATE THE TRANSFERENCE OF KNOWLEDGE FOR ITS APPLICATION IN THE DAILY PRACTICE

Isidro Cornell Pereira¹

E-mail: isidrocp@sma.unica.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3380-5812>

¹ Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez" Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Cornell Pereira, I. (2019). Actividades didácticas que propician la transferencia de conocimientos para su aplicación en la práctica cotidiana. *Revista Conrado*, 15(70), 361-369. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En este artículo se expone la necesidad del accionar docente para lograr que los alumnos sean capaces de identificar los nexos esenciales, las características o propiedades de los objetos, procesos y fenómenos, que como conceptos elementales se estudian en la asignatura Ciencias Naturales de la Educación Primaria, se puntualiza en los modos de actuación que desde la asignatura contribuyen a la planificación y ejecución de actividades para lograr que participen de forma activa en el re-descubrimiento de los contenidos, asumiendo como preámbulo los resultados de su propia interacción con el medio, lo que ha de acceder a un razonamiento que incentiva la búsqueda reflexiva, conllevándolos al conocimiento y la posterior utilización de lo aprendido en situaciones de la realidad.

Palabras clave:

Transferencia, identificación, situaciones.

ABSTRACT

This article outlines the need for the teacher to operate and achieve that students be able to identify the essential linkages, characteristics or properties of objects, processes and phenomena, which as elementary concepts are studied in the Natural Sciences Subject of Primary Education, is spelled out in the modes of action from the subject to contribute to the planning and implementation of activities or achieve that actively participate in the re-discovery of the contents, assuming as a preamble the results of their own interaction with the environment, which has access to a reasoning that encourages the search reflexive, bringing them to knowledge and the subsequent use of what they have learned in situations of reality.

Keywords:

Transference, identification, situations.

INTRODUCCIÓN

Los múltiples contenidos concebidos para la enseñanza de la asignatura Ciencias Naturales en los grados quinto y sexto de la Educación Primaria en Cuba, responden a la diversidad de objetos, procesos y fenómenos que conforman la naturaleza, la comprensión de los conceptos básicos que la caracterizan deben contribuir al desarrollo de la concepción científica del mundo en los escolares.

Los niños que estudian en estos grados reciben los contenidos establecidos en el programa para la asignatura Ciencias Naturales, normado por el Ministerio de Educación, Cuba, 2001, documento rector que establece los tópicos Tierra y Ambiente, Seres Vivos y Salud, Materia y energía, Ciencia, Tecnología y Sociedad, estos indican conceptos de las disciplinas Química, Física, Astronomía, Biología, Geografía, Geología que contribuyen a la comprensión de los conocimientos elementales de la naturaleza.

Para lograr la efectividad del proceso de enseñanza/aprendizaje de esta asignatura lo más importante es propiciar que los alumnos sean partícipes en el análisis de los fenómenos que se manifiestan en la naturaleza, así como en la búsqueda de las relaciones causales que permiten la comprensión y mayor acercamiento a la dinámica de su complejo entorno. Esto precisa que los maestros empleen variadas formas de trabajo para lograr niveles de asimilación, profundidad y sistematicidad en la adquisición de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, permitiendo a los alumnos alcanzar el nivel de aplicación a través de la utilización de los conocimientos en situaciones nuevas y por lo tanto las bases de un pensamiento teórico.

Castellanos (2001), expresó que *“una concepción científica y desarrolladora del proceso de enseñanza/aprendizaje debe caracterizarse por la proyección y organización de situaciones basadas en problemas reales, resultantes de la práctica, que constituyan motivos para favorecer el desarrollo y generen la necesidad de búsqueda, indicó además: “Propiciar un aprendizaje significativo requiere enseñar tratando de dar un sentido personal a lo que se aprende, de manera que este proceso exija la interpretación y la comprensión de situaciones que se muestran en la vida, cuyas causas y consecuencias se deben a la manifestación de objetos, procesos y fenómenos que caracterizan la naturaleza”*. (p. 86)

El conocimiento de determinados conceptos elementales acerca de objetos, procesos y fenómenos de la naturaleza en sus vínculos y formas de manifestarse, son objetivo principal en la enseñanza de las Ciencias Naturales, de ahí que se preste especial atención para que los

educandos logren un aprendizaje significativo que relacionen los conceptos a aprender y les den un sentido a partir de la estructura conceptual que ya poseen, es decir que construyan nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos anteriormente, lo que ha de ocurrir por descubrimiento o de modo receptivo.

Desde la posición de la Didáctica Desarrolladora de Silvestre & Zilberstein (2002), se destaca que la construcción de nuevos conocimientos debe partir de la identificación de las características particulares, generales y esenciales de lo estudiado, lo que sentará las bases para la formación de un pensamiento teórico que favorezca las generalizaciones y aplicar lo estudiado en la vida cotidiana.

Por ello las clases deben tener un carácter activo y práctico, basarse en la observación y descripción del medio, de sus expresiones, para que los alumnos sean guiados a identificar las propiedades, características y elementos esenciales que distinguen los objetos, procesos y fenómenos de la naturaleza, de forma que puedan aplicar y transferir la esencia del contenido a situaciones de la práctica diaria, así como a comprender la causa de disímiles situaciones que se manifiestan en la vida, las que son resultantes de los mismos. Los maestros deben acudir a materiales para que los alumnos se impliquen activamente mediante la manipulación e interacción social, lo que ha de favorecer que estos re-descubran los procesos básicos a partir de los conocimientos, habilidades y valores previamente adquiridos.

Uno de los pilares del aprendizaje de la asignatura Ciencias Naturales es la transferencia, cuyo concepto fundamental forma parte de la historia de la Psicología y la Pedagogía, ciencias que aún no agotan sus recursos en la búsqueda de elementos teóricos y prácticos que favorezcan el accionar educativo dirigido a lograr que los conocimientos adquiridos por los alumnos alcancen la solidez necesaria, permitiéndoles su aplicación y transferencia a la práctica cotidiana.

Acerca de la lógica que debe seguir la labor docente para lograr la solidez del conocimiento se puntualiza *que “el análisis que el maestro propicia acerca de las ideas previas y cotidianas que los niños pueden expresar provenientes de experiencias personales, constituye un eslabón educativo de gran importancia en la formación del conocimiento, el que es considerado como una de las formas para que comprendan los procesos y fenómenos naturales, es decir construyendo nuevas ideas sobre otras anteriormente logradas, lo que es llamado aprendizaje paradigmático”*. (Driver, 1988, p. 19)

Razones que precisan la importancia de hacerlas aflorar o expresar para organizar los contenidos y para utilizarlas como una estrategia de enseñanza, de manera que los alumnos generen un metaconocimiento sobre el contenido que se está analizando en clase, lo que ha de permitirles regular su propio aprendizaje.

DESARROLLO

Las actividades educativas que los maestros proponen a sus alumnos deben reflejar una concepción de la enseñanza/aprendizaje con esta dirección, ya que se considera que es la construcción activa de este proceso el que provoca cambios en las formas de percibir y razonar para apropiarse del conocimiento, por ello, tanto las actividades que el maestro plantea en sus prácticas educativas como en las tareas docentes que indica realizar a sus alumnos deben cumplir con esta perspectiva que muestra orientar el proceso de enseñanza/aprendizaje desde una representación experiencial en función de la búsqueda de lo esencial.

En la apropiación del conocimiento se les ha de hacer transitar por acciones sensoriales y lógicas de manera que las observaciones y juicios sean más complejos y precisos, facilitando que en la búsqueda del conocimiento se obtengan los elementos necesarios para el análisis reflexivo y consigan plantear hipótesis, hacer comparaciones, clasificar y ejemplificar, así como desarrollar otras habilidades que permitan el re-descubrimiento de detalles y elementos que pueden pasar inadvertidos, cuyos matices conducen a comprender manifestaciones que garantizan la transferencia del conocimiento, a través de la interpretación de situaciones de las cuales su expresión constituye causa o consecuencia de fenómenos o procesos estudiados en clases.

En el contexto de las clases de Ciencias Naturales, las prácticas educativas dirigidas a la comprensión de la naturaleza deben diseñarse sobre la base del análisis de los cambios y manifestaciones que experimentan los objetos, procesos y fenómenos para favorecer la exposición de conclusiones adecuadas que como definiciones expresadas por los alumnos les permitan incentivar el pensamiento, este análisis les aprobará integrar las acciones necesarias para lograr la transferencia.

Uno de los objetivos de la enseñanza de la asignatura Ciencias Naturales es preparar a los alumnos para que empleen los conocimientos y habilidades fuera del aula, sin embargo, la práctica educativa en la provincia de Ciego de Ávila, en Cuba muestra insuficiencias para disponer los contenidos de forma que logren su aplicación en escenarios extraclases, limitándolos para una mayor

comprensión de la materialidad del mundo, se ha constatado además, que no siempre se demanda de su esfuerzo intelectual, lo que produce un resultado inmóvil que evita su trascendencia, obstaculizando el dominio de procedimientos generalizadores, provocando como consecuencia dificultades al trasladar el conocimiento a la comprensión de nuevas situaciones.

Cuando en la escuela primaria se observan las clases de Ciencias Naturales, en las que sistemáticamente se definen conceptos, como tendencia, no es suficiente el análisis vivencial y la presentación de demostraciones que permita a los alumnos hacer las generalizaciones correspondientes para encontrar la esencia de los conceptos, y comprender sus manifestaciones en situaciones de la vida, así como las acciones de aprendizaje basadas en problemas que impliquen transferir el conocimiento en la comprensión de la realidad.

Estas insuficiencias ya habían sido descritas a fines de los 90 del pasado siglo donde se reveló que los alumnos no alcanzaban el desarrollo de un pensamiento reflexivo y quedaban a un plano fenomenológico y empírico, por lo que se estableció un modelo de aprendizaje reflexivo como parte del proyecto Técnicas de Estimulación del Desarrollo Intelectual (TEDI) fundamentado por Silvestre & Zilberstein (1995), auspiciado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP).

Las carencias antes expresadas incentivan la necesidad de proponer como objetivo del artículo ofrecer recomendaciones didácticas para fortalecer en la práctica educativa de la asignatura Ciencias Naturales las acciones que propicien la solidez y transferencia de los conocimientos por parte de los alumnos. Para la comprensión de este propósito se ejemplificará con tareas docentes, destacando el desempeño alcanzado por los alumnos en su cumplimiento, hecho que corrobora la importancia de la propuesta como vía idónea para hacer comprender muchos de los sucesos que son manifestación de los propios fenómenos, cuyos conceptos básicos constituyen contenidos de la asignatura.

Para apreciar el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos en la transferencia de conocimientos se ejemplificó con actividades que responden al tema propiedades y movimientos de las aguas del mar, contenidos que forman parte de las Ciencias Naturales, establecidos en el Programa para esta asignatura por el Ministerio de Educación, Cuba 2001. Estas actividades de aprendizaje están basadas en problemas que indicados como tareas docentes deben favorecer la generalización y fijación de conceptos referidos a los temas señalados por demandar niveles crecientes de conocimiento, las que fueron

seleccionadas y diseñadas para comprobar el nivel de comprensión y aplicación alcanzado por los alumnos en situaciones prácticas. La muestra estuvo comprendida por alumnos de sexto grado de varios centros educativos del municipio Ciego de Ávila.

Actividad 1. El capitán de un barco que acostumbraba a conducir su navío río adentro, no aceptó un cargamento que hundiera la nave hasta justo la línea de flotación aceptada.

¿Qué hizo al capitán asumir esta posición? Fundamenta.

Actividad 2. Un barco mercante al acercarse a su puerto de destino, tuvo que esperar doce horas alejado de la plataforma antes de arribar al muelle.

¿Cuál fue la causa de retraso del barco? Fundamenta.

Actividad 3. Los ingenieros que participan en la construcción de carreteras en el mar, destinadas a unir cayos e islas, diseñan puentes cada cierto intervalo.

Fundamente las razones de esta actuación.

Actividad 4. Los surfistas logran realizar espectaculares acrobacias en el mar. Fundamente la anterior afirmación.

En los ejemplos, como se muestra a continuación, la tendencia de las respuestas de los alumnos se proyectó hacia el efecto que desencadenaría la situación, de no tomarse las medidas señaladas en las actividades, excluyendo las verdaderas causales, identificación que es posible a través de la abstracción del conocimiento adquirido acerca de los conceptos estudiados en el proceso educativo de la asignatura Ciencias Naturales.

Respuestas más comunes expresadas por los alumnos.

- Ejemplo 1. Las más comunes de las respuestas señalaron “Porque el barco se podía quedar... encallado, varado, atorado, atascado”
- Ejemplo 2. La respuesta más frecuente destacó “Esperó que se desocupara el muelle.”
- Ejemplo 3. Las respuestas expresaron “Para que pasen las pequeñas embarcaciones y los peces, para mayor firmeza de las carreteras”
- Ejemplo 4. Se refirieron a la fuerza, altura y proporciones de las olas.

La identificación de la causa o manifestación del fenómeno y su contenido esencial, que da origen a la situación expresada en cada caso, cuya respuesta se materializa a través de la transferencia del conocimiento a un contexto diferente no es reconocida por los alumnos, sólo buscan elementos externos o superficiales, porque no han sido entrenados en los conceptos: densidad del agua

y movimientos de las aguas del mar y en las manifestaciones de su contenido que dan origen a muy variadas situaciones.

Los resultados obtenidos en el análisis cualitativo de las actividades han permitido establecer las insuficiencias que desde lo didáctico dificultan la adquisición de habilidades para transferir el conocimiento, aflorando como una necesidad la de exponer puntualidades para darle tratamiento a las exigencias educativas para lograr la transferencia del conocimiento en la asignatura Ciencias Naturales, corroborando que se requiere de la preparación del maestro en apuntes y sugerencias de orden didáctico que señalen las acciones docentes para lograrlo.

Los maestros deben reconocer que en el proceso de búsqueda del conocimiento es necesaria la implicación reflexiva de los alumnos en el análisis del conocimiento mediante la demostración, experimentación u otros métodos apropiados permitiendo la interrelación de los argumentos y el establecimiento de los nexos causales, por lo que se ha de precisar a través de la conversación y el diálogo las consecuencias del proceso o fenómeno estudiado y las relaciones que permitan establecer el orden lógico de las interrelaciones identificadas. Se requiere lograr la exposición oral y escrita de los juicios y razonamientos que tipifican el contenido y que garanticen la proyección hacia otras tareas.

Bransford & Schwartz (2001), definen la transferencia como la habilidad de aplicar lo que ha sido aprendido en un determinado contexto a nuevos contextos con la mediación de otras habilidades. La aceptación de esta definición corrobora la afirmación de que estas son unidad inseparable de los conocimientos, y que la adquisición de conocimientos tiene como vía las acciones y operaciones que en el proceso de repetición devienen habilidades, por ello su formación y desarrollo para transferir exige de problemas que diseñados como tareas docentes permitan aplicar el conocimiento.

Las habilidades constituyen el dominio de las operaciones psíquicas y prácticas que permiten la regulación racional de la actividad, el término habilidad, independientemente de las distintas acepciones que cobra en la literatura psicopedagógica moderna, es generalmente utilizado como un sinónimo de saber hacer y que junto a los hábitos, estas forman parte de la llamada regulación ejecutora de la asimilación de la actividad en el plano ejecutor.

En la psicología para educadores se puntualiza que *“las habilidades se forman con la sistematización de las acciones subordinadas a un fin consciente y se desarrollan sobre la base de la experiencia del sujeto, de sus conocimientos y de los hábitos que posee; pero los*

conocimientos se manifiestan o expresan concretamente en las habilidades, en la posibilidad de operar con ellas, de ahí que se les denomine como instrumentación consciente en la manifestación ejecutora de la actuación de la persona en un contexto dado". (González, 1995, p. 45)

Por estas razones la transferencia desde la intencionalidad de la asignatura Ciencias Naturales se considera como la puesta en práctica de un conocimiento adquirido, en la comprensión e identificación de situaciones que se revelan producto a las manifestaciones de los disímiles fenómenos y procesos naturales.

Caravita & Hallden (1994), destacaron que la transferencia se produce cuando se aplican experiencias y conocimientos en la identificación o reconocimiento de una situación nueva o en la resolución de problemas que exigen la caracterización de las causas y consecuencias de un objeto, proceso o fenómeno natural, en el contexto de enseñanza/aprendizaje, la transferencia se identifica como la aplicación de un conocimiento adquirido en un contexto particular a una situación distinta.

Estos autores señalaron además que se distinguen dos tipos de transferencia desde el punto de vista pedagógico, las que han sido ejemplificadas desde los contenidos de la asignatura Ciencias Naturales que se imparten en Cuba en los grados 5to y 6to.

- La transferencia contextual o cercana: en esta el conocimiento se emplea en situaciones similares, aunque no precisamente idénticas a las analizadas durante la adquisición del conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- En una situación concreta de la asignatura Ciencias Naturales, especialmente del contenido Densidad del agua del mar; después que los alumnos identifiquen a través de la demostración realizada por el docente que el agua se torna más espesa según sea mayor la cantidad de cloruro de sodio (sal común) que contenga, llegándose al concepto densidad del agua. Se realizan las siguientes interrogantes o tareas docentes a analizar ¿En qué fuente de agua los cuerpos flotan con mayor facilidad? ¿Dónde es más fácil aprender a nadar en el agua de un río o en el mar?
- La transferencia lejana: en esta se aplica el conocimiento a situaciones muy distintas a las adquiridas como parte del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La transferencia lejana consiste en descubrir una nueva aplicación para un conocimiento particular y está íntimamente relacionada con las habilidades docentes para crear situaciones de aprendizaje o de innovación. Los maestros precisan que este tipo de transferencia se produzca en sus alumnos y para ello trabajan con tareas

docentes que exijan la comprensión de situaciones o problemas que permitan aplicar lo aprendido.

Como alternativa para lograr esta transferencia, Bransford & Schwartz (2001), proponen emplear las tareas de preparación para el aprendizaje futuro o evaluación dinámica, destacando que en ellas se han de presentar situaciones distintas a las trabajadas en clase, aunque con una estructura de problema similar, de forma que los alumnos apliquen el conocimiento trabajado en clases para resolver problemas con matices diferentes, los que exigen un mayor nivel de abstracción y reflexión.

Un ejemplo concreto de transferencia lejana lo constituye la actividad uno que se les aplicó a los alumnos de sexto grado del municipio Ciego de Ávila. En este problema las respuestas debían referirse a la diferencia de densidad del agua entre el mar y el río, destacando la desigualdad de flotación.

Soberats (2004), señaló que *"la integración que puede experimentar el conocimiento durante el proceso de enseñanza/aprendizaje ha de conducir a los educandos al logro progresivo de habilidades para transferir el conocimiento. En las reflexiones de esta autora se refirió a tres indicadores de integración con notable valor didáctico para la formación de conceptos en Ciencias Naturales los que han sido contextualizados desde las relaciones que se establecen en esta asignatura, ya que constituyen potencialidades para lograr la solidez del conocimiento"*

- Conocimientos declarativos. (La demostración del movimiento de rotación de la Tierra y su duración, permite a los alumnos razonar acerca de los cuatro momentos del día y su duración al completarse las 24 horas, después de multiplicar $4 \times 6 = 24$, así como comprender el movimiento aparente de los astros.
- Conocimientos procedimentales (La representación del movimiento de rotación de la Tierra con la utilización de la esfera geográfica permite a los alumnos la realización de esquemas, la modelación o dibujo de la forma de la Tierra, señalando la dirección del movimiento.
- Conocimientos actitudinales. El intercambio con los alumnos acerca de los momentos del día y de la energía solar ha de favorecer la formación de hábitos, habilidades, actitudes y valores dirigidos al uso racional de los recursos naturales, ya que el tema es propicio para dialogar acerca de la energía fotovoltaica como fuente renovable de energía.

Estas formas de conocimientos expresan la dinámica que se debe manifestar en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la asignatura Ciencias Naturales la que exige de un aprendizaje significativo donde los alumnos relacionen

los conceptos y logren establecer nexos a partir de la estructura conceptual que se les expone y se construyan nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos, lo que constituye un proceso gradual, armónico y concatenado que conduce a la comprensión de los fenómenos y procesos naturales.

La autora citada anteriormente reconoce a la transferencia como una forma de abstracción desde la estructura profunda de los conocimientos, señalando que entre las grandes limitaciones se observan las carencias de los docentes para lograr la instrumentación consciente con interrogantes, impulsos y tareas que conduzcan a la abstracción; primero favoreciendo de forma acompasada con actividades que conlleven a conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales para obtener después la aplicación del conocimiento a situaciones muy distintas a las inicialmente adquiridas.

Como recomendaciones didácticas para la preparación de docentes en actividades que faciliten la transferencia se han valorado: la utilización de situaciones problemáticas o aspectos contradictorios del contenido de enseñanza y el análisis o comparación de casos, las que constituyen dos procedimientos de alto valor didáctico. Estas han sido descritas con manifestaciones de aprendizaje derivadas de contenidos de la asignatura Ciencias Naturales.

Entre las actividades más relevantes se defiende la posición relacionada con la utilización de situaciones problemáticas, ya que estas se presentan como **causa** del propio contenido, por lo que entrena desde la génesis de enseñanza a comprender su aplicabilidad en la interpretación de las relaciones causales. Para este trabajo se indica como preámbulo la necesidad de propiciar la resolución de problemas que exijan la caracterización del contenido desde la clase, lo que ha de conducir a los alumnos al logro de habilidades para la búsqueda del conocimiento y la comprensión de que este se materializa en la identificación de situaciones de la vida.

Labarrere, (1987), al escribir acerca del tema señaló que *"para lograr la organización y conducción de la enseñanza a través de situaciones problemáticas se exige que su tratamiento no solo se vea como una actividad cuya enseñanza posibilite a los alumnos enfrentarse a los problemas de la vida, sino también como una vía de alcanzar niveles altos en su desarrollo intelectual; en las formas de pensamiento y en su disposición general para investigar y comprender los fenómenos de la realidad; que se requiera además transformar la posición de los alumnos en el proceso, otorgándole una función activa en la adquisición del conocimiento y en la aplicación de estos a las diferentes situaciones que debe afrontar"*.

Acerca de comenzar el contenido de la clase con una situación problemática Guanche (1998), expresó que esta constituye el objeto de aprendizaje y que contribuye a aumentar la motivación intrínseca, es decir, la motivación para realizar la tarea por el placer de realizarla, independientemente de los refuerzos externos que se puedan derivar de ella. Señalando, además, que es así, porque los educandos perciben que son capaces de realizar nuevas actividades desde el primer momento.

En estas situaciones problemáticas los maestros deben orientar actividades que al mismo tiempo que interesen a los escolares, los conduzcan a la búsqueda de vías y medios para solucionarlas cuyos matices se fusionen en la integración que experimenta la adquisición del conocimiento, lo que favorece no solo el aprendizaje, sino también, de modos de actuación para representarlo o simbolizarlo.

La presentación a los alumnos de este tipo de situación inherente al objeto de estudio debe generar en ellos el interés que a través del estudio conduzca a su solución, lo ideal es que la situación general exija la observación de un experimento demostrativo o en su defecto de la conversación entre el maestro y los alumnos relacionadas con sus vivencias, lo que deberá provocar la necesidad de identificar la situación, y con ello, la motivación y el interés por desarrollar las tareas que les sean indicadas.

Razones que exigen para la proyección y dirección del proceso de enseñanza/aprendizaje por este medio, que los docentes elaboren la situación problemática o aspecto contradictorio como parte del propio contenido objeto de estudio, que determinen la forma de exponerla, así como diseñar indicaciones e impulsos con el empleo de métodos y actividades prácticas que conduzcan hacia la búsqueda y posterior comprensión del conocimiento. Por ello se presentan dos modelos de situaciones problemáticas y el proceder didáctico para seguir el curso de una de ellas en la formación del conocimiento.

- Objeto de estudio: División celular.
- Situación: Una planta recién nacida contiene probablemente cientos de células, sin embargo, al cabo de unos meses puede llegar a alcanzar miles y hasta millones de estas. ¿De dónde salen tantas células en tan corto período de tiempo?
- Objeto de estudio: La escala.
- Situación: En comparación con la realidad los mapas constituyen dimensiones inexactas del área que representan del terreno real, sin embargo, su lectura ofrece información inequívoca de la realidad ¿Es posible determinar datos reales de distancia entre diferentes lugares en el planeta utilizando los mapas?

Esta situación problemática puede formularse también de la siguiente manera: Si con solo mirar el mapa no es posible determinar con exactitud la distancia entre dos puntos o áreas del planeta ¿Cómo puede tenerse la certeza de la distancia real entre ellos?

Los alumnos son situados en una posición de emplazamiento que se ha creado lo que promueve una intensa actividad del pensamiento. El maestro a través del intercambio con los alumnos debe lograr que estos expresen los conocimientos precedentes acerca de que los mapas constituyen una representación de la superficie de la Tierra a escala y que identifiquen en su contenido la estructura que lo permite, es decir la forma de obtener información segura y certera de datos reales de distancia.

Para conseguir el éxito de esta actividad se requiere del empleo de métodos entre los que se destaca la conversación, esta debe ponerse en práctica con reflexiones y preguntas como las siguientes: se indica la observación del mapa y se pregunta ¿Qué elemento de la estructura de los mapas nos permite precisar datos reales de distancia?

Se indica la búsqueda de la palabra escala en el diccionario, el maestro debe lograr la reflexión acerca del valor de la escala en los mapas guiando a los educandos a comprender qué es la escala. El razonamiento de los alumnos proporcionado por la puesta en práctica de este método debe conducirlos a identificar las relaciones establecidas en la escala, es decir, la diferencia de un centímetro (1cm) en el mapa con su longitud en el terreno real expresada en Kilómetros (km), el maestro retoma la situación inicial y solicita que resuelvan el problema docente. Los alumnos deben ofrecer respuestas relacionadas con el hecho de que los mapas nos brindan la información a escala, por lo que se hace necesario el cálculo. El maestro indica el cálculo de distancias entre lugares para fijar el contenido objeto de estudio.

La determinación y formulación de la situación problemática orienta la actividad a desplegar por los maestros revelando la confrontación entre el desarrollo actual y potencial, lo que debe favorecer la identificación y reconocimiento del problema por parte de los alumnos, los que han de lograrlo a partir de las sugerencias, explicaciones, demostraciones y del modo de actuación de los maestros.

El maestro debe indicar la búsqueda de los conocimientos que le dan solución a través de tareas y preguntas, las que en su composición deben indicar el trabajo con el libro de texto, análisis de experimentos, o a través de una fuente accesible que tenga relación con el objetivo y el contenido de la clase u otra forma del proceso de enseñanza/aprendizaje. Para organizar el trabajo de los

alumnos se puede indicar también la conformación de equipos que consulten diferentes fuentes que ofrezcan información acerca del contenido.

Es una condición esencial que los alumnos adopten una posición activa en el aprendizaje, lo que exige su inclusión en la elaboración de la información, en su remodelación, aportando sus criterios en el grupo, planteándose, además, nuevas interrogantes, diferentes vías de solución y argumentando sus puntos de vista.

El análisis o comparación de casos constituye otra de las concepciones valoradas para precisar y proponer las ventajas de su uso didáctico que se ha probado efectiva para facilitar la transferencia en numerosas áreas. En esta los alumnos deben ser guiados a identificar varios casos del tema que estudian, por lo que los mismos deben ser diseñados previamente para que varíen en elementos superficiales manteniendo entre dos y tres elementos estructurales similares a los resultados del análisis realizado en la exposición del contenido.

Bransford & Schwartz (2001), estos autores exponen que para lograr la transferencia del conocimiento los alumnos deben abstraer sus características principales o estructura profunda, lo que ya se había establecido por González (1995), quien puntualizó que para transferir el conocimiento es preciso lograr la concreción del mundo capturando la realidad mediante aproximaciones o representaciones mentales que sean lo suficientemente abstractas para identificar nuevas realidades concretas con objetos que no resulten conocidos, destacó además, que estos caracteres han de permitir reflexionar y operar con la realidad y almacenar los conocimientos para futuras ocasiones.

El análisis o comparación de casos favorece la identificación de realidades concretas cuya génesis está en la propia manifestación de los objetos, procesos y fenómenos estudiados en la asignatura Ciencias Naturales, esta actividad didáctica debe sustentarse en el diseño o creación de situaciones análogas a las trabajadas y en otras donde se emplee el conocimiento en tareas docentes cuyos contextos de aprendizaje se diferencien sustancialmente de las examinadas en la clase donde se presentó el contenido, lo que demuestra la necesidad de hacer transitar a los alumnos por la transferencia contextual o cercana y por la transferencia lejana, visualizándose que estas actividades están esencialmente asociadas.

Por estas razones, el análisis o comparación de casos debe tener como preámbulo el empleo adecuado de métodos y procedimientos metodológicos que promuevan la búsqueda reflexiva valorativa e independiente del conocimiento, así como de medios que permitan llegar a la

relación esencial que ha de conducir a la interiorización que admita la determinación de sus manifestaciones particulares, completándose la formación del pensamiento a partir de lograr determinados niveles de abstracción.

Este proceder debe tener un carácter diferenciado, en correspondencia con el desarrollo alcanzado por los alumnos, propiciando siempre un salto en el tratamiento de la actividad, si el propósito es lograr la habilidad para transferir la que requiere de un alto nivel de abstracción, se deben organizar diferentes casos que lo propicien, que los mismos exijan del análisis para establecer relaciones entre los objetos, procesos y fenómenos a partir de la comparación de los mismos, de forma que permita a los alumnos descubrir los nexos de los conocimientos adquiridos y revelar sus manifestaciones.

La presentación de casos contribuye al desarrollo gradual y progresivo de los alumnos para transferir sus conocimientos, la interpretación de situaciones constituidas como tareas docentes, propicia que sean capaces de establecer relaciones entre objetos, procesos y fenómenos logrando un alto nivel de abstracción que les ha de permitir expresar las causas y consecuencias que dan origen a las situaciones que se les presentan como casos a analizar a partir de las reflexiones relacionadas con los conocimientos previamente adquiridos y que son los que asienten comprender los sucesos que se manifiestan en la naturaleza.

Como parte del Proyecto TEDI se propusieron un conjunto de técnicas cuya vigencia constituye un proceder didáctico concreto para lograr la solidez que conduzca a la transferencia, ya que permiten el desarrollo reflexivo y el pensamiento teórico de los alumnos. Entre ellas se ofrece la lógica que debe seguir el análisis de la información en el tratamiento del contenido objeto de estudio: Aprendo a preguntar, Planteo suposiciones, Busco mis argumentos, Aprendo a definir, ¿Y sí? entre otras (Silvestre, & Zilberstein, 1995).

En este Proyecto se plantea un modelo que propone al maestro hacer reflexionar a sus alumnos a partir de preguntas claves, cuya esencia se materializa en la figura 1.

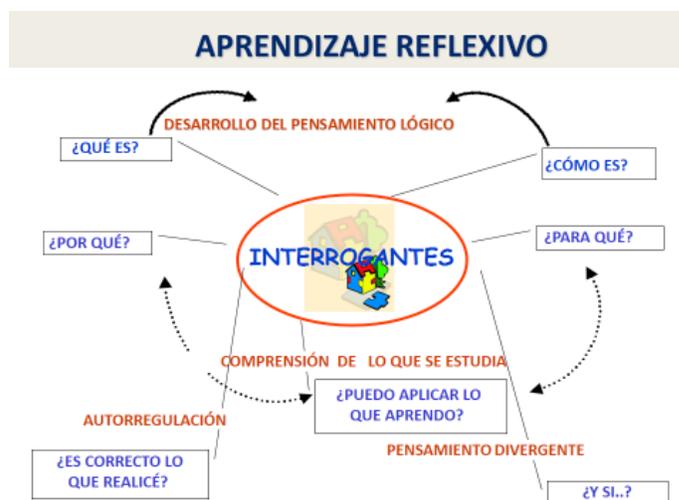


Figura 1. Exigencias para un aprendizaje reflexivo.

Fuente: Silvestre & Zilberstein (1994).

El propósito del modelo contribuye a modificar la posición del docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje y lograr un mayor protagonismo de los alumnos, propiciando que busquen al menos una parte importante de la información objeto de estudio, como un proceso de búsqueda reflexiva de este, propiciando la orientación que les permite encontrar los elementos que necesitan.

Los procedimientos destacados, al igual que el modelo de aprendizaje reflexivo están vinculados a la concepción de un proceso educativo desarrollador que ha de conducir a la búsqueda y revelación analítica del conocimiento.

CONCLUSIONES

Realizar un análisis valorativo de aportes en materia educativa para lograr el desarrollo de habilidades docentes dirigidas al desempeño de los alumnos en la transferencia del conocimiento ejemplificándolos con situaciones de aprendizaje derivadas de contenidos de las Ciencias Naturales han permitido establecer apuntes y sugerencias de orden didáctico que señalan las acciones que propician la solidez y transferencia de los conocimientos, destacar el desempeño alcanzado en tareas docentes a realizar por los alumnos permitió corroborar e ilustrar la necesidad de mostrar procedimientos cuyas actividades están orientadas para que la enseñanza de esta asignatura no se quede en la simple descripción y memorización de objetos, procesos y fenómenos que ocurren en la naturaleza, por lo que se constituyen acciones que los docentes deben efectuar de forma reiterada, conjugándose con preguntas e impulsos que deben conjugarse con los aportes analizados, de manera que las tareas docentes y respuestas conduzcan a los

alumnos a apropiarse del contenido y sus principales nexos, lo que ha de conducirlos a realizar una adecuada extrapolación o transferencia de los conocimientos aprendidos a situaciones nuevas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bransford, J. D., & Schwartz, D. (2001). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 24, 61-100. Recuperado de https://aaalab.stanford.edu/assets/papers/earlier/Rethinking_transfer_a_simple_proposal_with_multiple_implications.pdf
- Caravita, S., & Halldén, O. (1994). Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction. Review of Educational Research*, 63, 1-49. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0959475294900205>
- Castellanos Simons, D. (2001). Aprender y enseñar en la escuela. La Habana: Pueblo y Educación.
- Driver, R. (1988). Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en ciencias. *Enseñanza de las Ciencias. Revista Educación*, 6(2), 109-120. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51075/92742>
- Guanche Martínez, A. (1998). La enseñanza problémica en las clases de Ciencias Naturales. La Habana: Academia.
- González Maura, V. (1995). Psicología para educadores. La Habana: Pueblo y Educación.
- Labarrere, A. F. (1987). Bases psicopedagógicas de la enseñanza de la solución de problemas matemáticos en la escuela primaria. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. (2003). La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación.
- Silvestre, M., Zilberstein, J., & Rico, P. (1995). Proyecto cubano TEDI: El desarrollo intelectual un reto para los educadores. La Habana: Pueblo y Educación.
- Silvestre, M., & Zilberstein, J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana: Pueblo y Educación.

48

TEATRO DE TÍTERES COMO ESTRATEGIA PARA POTENCIAR LA ATENCIÓN DE NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA ISABEL HERRERA DE VELAZQUEZ

THEATER OF PUPPETS AS A STRATEGY TO POWER THE ATTENTION OF CHILDREN OF 5 YEARS OF THE ISABEL HERRERA DE VELAZQUEZ BASIC EDUCATION SCHOOL

Rosa Alexandra Mármol Maridueña¹

E-mail: mm_006_@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3894-5125>

¹ Escuela de Educación Básica Isabel Herrera de Velázquez. Milagro. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Mármol Maridueña, R. A. (2019). Teatro de títeres como estrategia para potenciar la atención de niños de 5 años de la Escuela de Educación Básica Isabel Herrera de Velázquez. *Revista Conrado*, 15(70), 370-375. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Los títeres como herramienta de enseñanza brindan a los maestros una de las ayudas más económicas en el aula. Los beneficios de los títeres son muchos. Permiten a los niños escapar a un mundo imaginario. Pueden usar marionetas para resolver sus propios problemas emocionales. Se pueden utilizar en todo el plan de estudios en proyectos y manualidades. Los niños aprenden a cooperar cuando trabajan en un grupo pequeño para producir su propio juego de títeres. Hay muchas oportunidades para secuenciar, organizar, verbalizar, clasificar información y ganar confianza en sí mismo. Los objetivos principales de la amplia investigación en la que se basa este artículo fueron investigar los efectos de la mediación con un títere sobre: (a) las estrategias de enseñanza de los docentes; (b) la motivación de los niños en el aprendizaje y; (c) logros de alfabetización entre los niños en el jardín de infantes (d) para evaluar la utilidad del títere como herramienta de mediación desde la perspectiva de los docentes. Además de los aspectos teóricos, esta investigación tiene una contribución aplicable para los educadores como una forma alternativa de potenciar su mediación y fortalecer su sentido de competencia e inclusión en la enseñanza. La integración de un títere en el trabajo de la maestra de jardín de infantes puede ayudar a conectarse con los niños, alentar su expresión verbal, disminuir sus sentimientos de estrés y ansiedad y crear una sensación de placer y diversión.

Palabras clave:

Gamificación, títeres, educación no tradicional, ludismo.

ABSTRACT

Puppets as a teaching tool provide teachers with one of the most economical aids in the classroom. The benefits of puppets are many. They allow children to escape to an imaginary world. They can use puppets to solve their own emotional problems. They can be used throughout the curriculum in projects and crafts. Children learn to cooperate when they work in a small group to produce their own puppet game. There are many opportunities to sequence, organize, verbalize, classify information and gain self-confidence. The main objectives of the extensive research on which this article is based were to investigate the effects of mediation with a puppet on: (a) the teaching strategies of teachers; (b) children's motivation in learning and; (c) literacy achievements among children in kindergarten (d) to assess the usefulness of the puppet as a mediation tool from the teachers' perspective. In addition to the theoretical aspects, this research has an applicable contribution for educators as an alternative way to enhance their mediation and strengthen their sense of competence and inclusion in teaching. The integration of a puppet into the work of the kindergarten teacher can help connect with children, encourage their verbal expression, decrease their feelings of stress and anxiety and create a sense of pleasure and fun.

Keywords:

Gamification, puppetry, nontraditional education, ludism.

INTRODUCCIÓN

Durante cientos de años, los títeres se han utilizado como una herramienta importante para transmitir conocimientos y se encuentran en la distinción entre entretenimiento y aprendizaje (Barbosa & Carvalho, 2018). Han sido reconocidos como una herramienta educativa por su capacidad de integrar el arte, la comunicación y la persuasión. La fuerza de los títeres está en su habilidad para moverse y hablar; a través de estas habilidades humanas, provocan la identificación de personas que pueden verse a sí mismas o parte de ellas en los títeres. A través de los títeres, es posible comunicarse con una amplia gama de edades, diversas culturas y varios registros de idiomas. A través de los títeres, es posible influir en los niños, a quienes se considera difíciles de alcanzar de la manera habitual.

La forma antigua de contar historias puede mejorar la comprensión, las habilidades de comunicación, la inteligencia emocional y la creatividad, y también es una forma diferente de inyectar diversión en las aulas. Los títeres pueden afectar positivamente la confianza de los niños, las habilidades cognitivas y el manejo de las emociones, particularmente al cubrir temas traumáticos o difíciles.

Aprender a través del juego puede ser fundamental para la educación, ayudando a los estudiantes a desarrollar las habilidades necesarias en la vida. Enseñar con títeres puede ser una forma poderosa de dar vida al cuento, estimular la imaginación de los niños y alentar el juego creativo.

Los títeres también enseñan la importancia de la moralidad porque los estudiantes exploran las repercusiones de acciones particulares. El uso de títeres realmente ayuda a los niños a relacionarse con los personajes y a tener emociones hacia ellos, que luego pueden usarse para generar respuestas emocionales a las historias o lo que se les enseña. Es importante crear un ambiente de aprendizaje seguro y positivo donde los estudiantes puedan explorar las emociones y mejorar varias habilidades. El poder de los títeres nunca se detiene; es una forma de aprender y jugar con la que tantas personas en todo el mundo han crecido, también es relajante y crea un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro para explorar problemas difíciles, tabú y aterradores mucho más cómodamente.

DESARROLLO

Una marioneta es una muñeca móvil que manipula un titiritero. Los movimientos del cuerpo proporcionan impresiones visuales: una marioneta transmite emociones y pensamientos a través del movimiento, por ejemplo, de

sus manos y cabeza. Un titiritero también puede darle voz a la marioneta. Una marioneta es un objeto inanimado que, en manos de un titiritero, cobra vida. Las marionetas de mano tienen un interior abierto que permite manipularlas directamente con una mano (Kröger 2019).

Algunas marionetas tienen dispositivos de control. Por ejemplo, los títeres de varilla se pueden manipular con palos y las marionetas tienen cuerdas. Los títeres son una forma de teatro o actuación que implica la manipulación de títeres. Una marioneta es, en este contexto, un término general, y en los estudios revisados, los autores no necesariamente dan detalles sobre las marionetas utilizadas (Barbosa & Carvalho 2018).

Los estudios pedagógicos sobre el uso de títeres se centran en cómo se puede usar un solo títere o varios títeres para diferentes propósitos y en diferentes contextos educativos. El contexto educativo típico para usar títeres de mano es que un educador toca un teatro de títeres para niños. El teatro de marionetas como forma de arte se investiga ampliamente en la educación inicial. Un programa puede tener un tema educativo importante, por ejemplo, puede presentar cómo manejar las actitudes hacia las discapacidades (Raihan Wan Ramli & Lugiman 2012). Por otro lado, crear un espectáculo de títeres juntos, incluyendo hacer los títeres, escribir el guion, crear el escenario y realizar la obra, puede ser parte de la educación artística.

Las marionetas también se usan en educación sin un escenario o guion de teatro real. Por ejemplo, un maestro puede usar una marioneta para hacer preguntas a los niños y discutir las preguntas con ellos. Una marioneta también puede ser una herramienta útil para verificar la comprensión de los niños cuando responden preguntas y participan en un diálogo. En el aula, los títeres también son herramientas de niños y jóvenes. Los alumnos pueden crear títeres, o un espectáculo de títeres, o pueden jugar espontáneamente con títeres. Un títere puede incluso ser un buen amigo de los niños (Ward-Miller, et al., 2019).

Los títeres o también conocido como las marionetas son un medio intercultural y alcanzan los corazones de los niños de todo el mundo. Existen numerosos informes sobre el amplio uso de títeres para evaluación, diagnóstico, asesoramiento y tratamiento (Barbosa & Carvalho 2018). El uso de títeres para estas necesidades se realiza en el marco de la psicoterapia, la familia, el comportamiento y la terapia clínica. El tratamiento con títeres combina principios y técnicas de varios campos: terapia de arte, juego, terapia de drama y psicodrama. El enfoque se conoce como psico-títeres. Los investigadores, que han examinado la eficiencia del uso de títeres para las necesidades

de terapia y comunicación, han enfatizado el efecto positivo que los títeres tienen sobre los terapeutas para ayudar a los niños a superar su ira, frustraciones y miedos (Pélicand, Gagnayre, Sandrin-Berthon & Aujoulat, 2006).

El uso de títeres ha aumentado la efectividad de la asistencia administrada a los niños durante los períodos de enfermedad y hospitalización y para hacer frente a los traumas; su efectividad fue particularmente pronunciada cuando se usaba para comunicarse con niños muy pequeños y aumentar su autoconfianza. Los investigadores enfatizan que los niños pequeños experimentan dificultades para hacer frente a preguntas directas con respecto a sus sentimientos y emociones, y para alentar su cooperación debemos conectarnos con su mundo que incluye historias, muñecas y juegos. El uso de títeres ayuda a los niños a expresar sus sentimientos y pensamientos, que de otro modo permanecerían ocultos (Raihan Wan Ramli & Lugiman, 2012).

A través de los títeres, los niños pueden expresar sus sentimientos de manera libre y legítima sin ningún sentimiento de culpa o temor. La fuerza del tratamiento con títeres radica en que es una poderosa herramienta de proyección. El niño puede identificarse en la marioneta y al mismo tiempo no sentirse idéntico a ella. En esta situación, pueden surgir los sentimientos más profundos, libres de inhibiciones. El trabajo de terapia con títeres también se puede hacer en grupo. El grupo puede servir como instrumento de un terapeuta para identificar problemas, identificar y reflejar sentimientos y proporcionar retroalimentación. El títere en dicho marco puede ser operado tanto por el facilitador como por las personas del grupo.

El poder de los títeres como herramienta educativa radica en que es un tipo de forma de arte simbólico tridimensional y es capaz de moverse y hablar. Debido a estas características, sirve como vehículo para transmitir conocimiento a través de varios sentidos, proporcionando así una oportunidad para una amplia gama de habilidades de aprendizaje. La efectividad de dicho aprendizaje utilizando varios sentidos es el mensaje principal en la teoría de "Inteligencias Múltiples" de Gardner. Esta teoría sugiere que los puntos de vista psicométricos tradicionales de la inteligencia son demasiado limitados. Gardner describió por primera vez su teoría en su libro de 1983 "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences", donde sugirió que todas las personas tienen diferentes tipos de "inteligencias". Gardner propuso que hay ocho inteligencias, y ha sugerido la posible incorporación de una novena conocida como "inteligencia existencialista" (Gordon, 2019).

El uso de títeres como herramienta de mediación en un entorno de interacción de aprendizaje puede servir como

una herramienta mediante la cual se puede desarrollar un diálogo para involucrar a los niños, explicar ideas abstractas, demostrar procesos y conceptos y, de esta manera, facilitar el proceso de aprendizaje. El uso de títeres en la educación como herramienta de mediación para niños pequeños crea una connotación de juego para que participen con entusiasmo en cualquier interacción que involucre títeres (Raihan Wan Ramli & Lugiman 2012).

El juego es una de las actividades experimentales centrales apropiadas para las necesidades de desarrollo y el proceso de aprendizaje de los niños pequeños. El marco de juego proporciona condiciones ideales para elevar la calidad del aprendizaje y la adquisición de conocimiento. El aprendizaje a través del juego se realiza fácilmente, sin temor ni obstáculos, y el conocimiento adquirido se asimila y no se olvida durante mucho tiempo (Reid-Searl, O'Neill, Dwyer & Crowley, 2017).

A los niños pequeños les encanta fingir y la integración de los títeres en la interacción educativa y social les da la oportunidad de optar por este comportamiento. Los investigadores y educadores que son conscientes de la efectividad de los títeres en la educación y la enseñanza implementan programas de intervención que incorporan títeres para impartir conocimientos y elevar el nivel de logro de los niños. Todos estos programas han mostrado un efecto positivo como resultado del uso de títeres en los sujetos examinados. A partir de estos hallazgos, es evidente que el conocimiento adquirido y la participación de los niños que participaron en programas de intervención con títeres fueron más altos que los de sus contrapartes que habían participado en programas de intervención, pero sin títeres (Reid-Searl, et al., 2017).

Este estudio muestra que los niños participan en un diálogo fructífero, se sienten involucrados en una lección y explican sus respuestas extensamente, mucho más cuando los títeres se integran en una lección. Estos comportamientos son más prominentes en los niños que tienen menos confianza en sí mismos o son tímidos y generalmente tienen menos probabilidades de unirse. Los investigadores afirman que el factor más significativo que contribuye a la alta participación de los niños en una interacción de aprendizaje se debe al hecho de que un títere es percibido como un compañero, y de esa manera están ansiosos por explicarle de manera clara y detallada sus ideas y respuestas, a diferencia de las respuestas y explicaciones destinadas a adultos, que en cualquier caso ya saben la respuesta y entienden las cosas, incluso si no explicado en detalle y en detalle (Ackland, Dwyer, Reid-Searl & Parson, 2017).

La activación de una marioneta como un personaje que no comprende el material que se está enseñando le permite al maestro hacer preguntas, plantear problemas y presentar conceptos erróneos sin despertar resistencia en los niños y, por lo tanto, los alienta a explicar y justificar sus ideas con el propósito de convencer a la marioneta. Se ha encontrado que el uso de una marioneta por parte de los educadores es efectivo para expandir el papel de la enseñanza tradicional, cambiar los patrones de enseñanza, la observación reflexiva del proceso educativo y el desarrollo profesional (Ward-Miller, et al., 2019) when frequent and repetitive, can lead to risk behaviors resulting in accidental or intentional suicide. Psychoeducation about resourcefulness can be critical to interrupt the cycle of self-injury. Therapeutic puppetry provides a safe and secure vehicle for expressing feelings without fear of retaliation.

Objectives
Determine the outcome of a resourcefulness psychoeducation program, utilizing hand puppets as a teaching tool, on the measure of resourcefulness for adult women who self-injure.

Methods
A psychoeducation program, utilizing hand puppets as a teaching tool, was offered to women during psychiatric hospitalization. Participants completed the Resourcefulness Scale (RS).

Una conversación igualitaria mientras se usa el títere constituye una oportunidad para que el educador minimize el control, se sorprenda y sorprenda. Es una forma lúdica en la que el educador puede ejercer un enfoque de debate, intercambio de roles entre los niños y flexibilidad espontánea con respecto a los problemas sociales y educativos. Una de las áreas en las que el trabajo con títeres es especialmente efectivo es el de las habilidades lingüísticas. El uso de títeres permite planificar diversas actividades compatibles con los objetivos del plan de estudios de la primera infancia. Por ejemplo, se les puede pedir a los niños que le cuenten al títere una historia que acaban de aprender, que expliquen palabras, expresiones y mensajes que no entienden y que ayuden al títere a unir las letras con los sonidos. De esta manera, los niños practican las habilidades de alfabetización, y de esta manera se puede evaluar su propia comprensión de los conceptos y el conocimiento (Yilmazer & Keklikci 2015).

De acuerdo con el estudio de Raihan Wan Ramlil & Lugiman (2012), los beneficios más sobresalientes del uso de los títeres en clase son:

1. Pensamiento de diseño y creatividad

Se puede comprar un títere o incentivar a crearlos, muchas formas se encuentran en el internet. Los alumnos pueden construir títeres con sus manitas. El enfoque reflexivo para construir una marioneta, pueden diseñar el mejor compañero de aprendizaje.

2. Mentalidad de crecimiento

La creación de marionetas requiere cometer errores. El primer títere siempre será muy, muy especial. Los estudiantes aprenden con bastante rapidez que lo que ven en su mente no es lo mismo que pueden hacer con sus manos. Un prócer se convierte en un cíclope. Un cantante famoso se convierte en un gallo. Los errores en la fabricación de títeres permiten que los niños fallen de una manera de muy bajo riesgo. Reciben una lección práctica de imperfección. También reciben una lección en la forma de seguir instrucciones. Algunos estudiantes cortan un agujero, en lugar de una línea recta, para su boca. Ayudarlos a corregir sus errores refuerza el establecimiento de una mentalidad de crecimiento.

3. Medios compartibles

Las preocupaciones de privacidad están siempre presentes, especialmente para los maestros de primaria. Los estudiantes deben ser creadores para mostrar dominio del contenido y habilidades específicas del contenido, pero si se crean videos, es éticamente difícil compartirlos para brindarles a los estudiantes una audiencia auténtica del mundo real. Con los títeres como avatares físicos para los estudiantes, los videos se vuelven compartibles para que los estudiantes obtengan el beneficio de una audiencia más amplia y comentarios mientras aún están protegidos.

4. Marioneta como co-maestra

Cuando haya un video para presentar un tema o una aplicación, use una marioneta como presentadora. La atención que prestan sus alumnos es diferente. Disfrutan dejando que la marioneta inicie una lección, y luego ayude en la sala.

5. Escribir con una marioneta

Cuando los docentes escriben obras de teatro, lo más importante en muchas de sus mentes es cómo se verán, cómo sonarán y cómo los demás responderán a ellas. Escribir para el títere les permite ser mucho más tontos, así como tomar riesgos con acentos, personajes y tramas que no intentarían si se les exigiera actuar en vivo. Los niños no solo les ayudan a aprender el contenido, así como las habilidades del contenido del diálogo, sino que también aprenden lecciones importantes en colaboración, comunicación, pensamiento crítico y creatividad.

La investigación se hizo bajo un enfoque cualitativo, a través de la entrevista a profundidad, con un diálogo estructurado se acudió a los cinco docentes que habían practicado el uso del títere en el aula y que han sido evaluados positivamente en la acreditación docente de la Escuela de Educación Básica Isabel Herrera de Velazquez.

El estudio se hizo bajo la modalidad interpretativa, la modalidad de análisis fue hermenéutico, tomado de estudios relacionados al uso de títeres en el aula. Como dimensión se acogió la histórica empírica en un enlace socio histórico de lo que se hizo en el campo estudiado.

Las entrevistas efectuadas a docentes que experimentaron el uso de títeres en la escuela Isabel Herrera, mostraron los siguientes resultados narrados desde sus voces:

- Para los niños, la principal contribución de la marioneta fue que ella permitió crear interés y atención en los niños, desarrollar un diálogo con ellos y así alentar su participación. Esta participación se enfatiza particularmente en los niños introvertidos y callados, que no habían participado previamente.
- A través de las experiencias personales de un títere, se debatieron temas que están lejos del aquí y ahora, enriqueciendo así el aprendizaje. La integración de la marioneta permitió a los mediadores combinar el diálogo lúdico y el humor, lo que aumentó el disfrute.
- El lenguaje infantil que caracteriza el uso de la marioneta permitió conversaciones con los niños "en su idioma", ganando así su confianza. Las dificultades y fracasos expresados por el títere dieron legitimación a los niños para que no temiera en cometer errores.
- Debido a la identificación de los niños con el títere, trataron de imitarla y de esta manera, el docente promovió el comportamiento adaptativo. La principal contribución de la marioneta a los mediadores fue que trabajar con ella se percibía como un método de enseñanza innovador que los desafiaba.
- Cuando usaron el títere, sintieron que eran interesantes, atractivos, que median efectivamente y que lograron establecer una conexión personal con los niños. Estos sentimientos aumentaron su confianza en sí mismos y aumentaron su sentido de competencia profesional en la enseñanza.
- Estos hallazgos son compatibles con los informes de investigación y la literatura profesional que enfatizan las ventajas de los títeres como herramienta de mediación y describen la satisfacción y la sensación de desafío que acompaña su uso.
- Según la Experiencia de aprendizaje mediada, el ámbito emocional afecta en gran medida el aprendizaje. Por lo tanto, la integración de un títere, que según los mediadores tuvo un efecto positivo en las emociones de los niños, también podría ejercer una influencia positiva en la motivación y los logros. Además, según esta teoría, a los niños con necesidades especiales les resulta difícil responder a la mediación regular, pero la mediación ajustada podría afectar un cambio cognitivo poderoso y esencial.

CONCLUSIONES

Debido al poder de la marioneta como herramienta de mediación, como se desprende de las entrevistas, puede servir para crear un cambio cognitivo en los niños que tienen dificultades de aprendizaje.

Además de los aspectos teóricos, esta investigación tiene una contribución aplicable para los educadores como una forma alternativa de potenciar su mediación y fortalecer su sentido de competencia e inclusión en la enseñanza. La integración de un títere en el trabajo de la maestra de jardín de infantes puede ayudar a conectarse con los niños, alentar su expresión verbal, disminuir sus sentimientos de estrés y ansiedad y crear una sensación de placer y diversión.

Esos aspectos son muy significativos, especialmente cuando se trabaja con niños que tienen dificultades cognitivas y lingüísticas. Por lo tanto, se recomienda integrar un títere en situaciones de aprendizaje, interacción educativa y social en jardines de infancia en general y en educación especial en particular. Dado que un títere es una herramienta mediadora que aumenta el interés y la motivación en el aprendizaje, existen importantes implicaciones para integrarlo en programas de avance cognitivo y lingüístico para niños que han experimentado problemas de aprendizaje, dificultades de adaptación y trastornos emocionales.

La mediación con un títere implica una variedad de interacciones lingüísticas significativas y, por lo tanto, se recomienda integrar un títere en programas para promover el lenguaje y fomentar la conversación entre niños con dificultades de lenguaje. Para que el trabajo con un títere como herramienta de mediación se convierta en parte de la caja de herramientas del educador de la primera infancia, es importante que los maestros de la primera infancia en formación aprendan este método de trabajo, para conocer las habilidades técnicas de operar un títere. así como los contextos en los que un títere podría integrarse en la enseñanza y en la educación.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Ackland, A., Dwyer, T., Reid-Searl, K., & Parson, J. A. (2017). Una revisión de la literatura: el uso de la simulación interactiva de títeres en la educación de enfermería y la atención médica infantil. *Nurse Education in Practice*, 22, 73-79.

- Barbosa, I., & Carvalho, A. (2018). Ilusionistas y titiriteros: perfiles de adopción de nuevos modelos de gestión. *Organizational Dynamics*. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0090261618301621>
- Kröger, T. (2019). Puppet as a Pedagogical Tool: A Literature Review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 393-401. Recuperado de <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/688>
- Gordon, L. M. (2019). Howard Gardner. Theory & Biography Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/Howard-Gardner>
- Pélicand, J., Gagnayre, R., Sandrin-Berthon, B., & Aujoulat, I. (2006). A therapeutic *education* programme for diabetic children: recreational, creative methods, and use of puppets. *Patient Education and Counseling*, 60(2), 152-163. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16442458>
- Raihan Wan Ramli, W. N., & Lugiman, F. A. (2012). La contribución de Shadow Puppet's Show a través de la participación de la comunicación social en la sociedad moderna. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 35, 353-360. Recuperado de <https://cyberleninka.org/article/n/548502>
- Reid-Searl, K., O'Neill, B., Dwyer, T., & Crowley, K. (2017). Using a Procedural Puppet to Teach Pediatric *Nursing* Procedures. *Clinical Simulation in Nursing*, 13(1), 15-23. Recuperado de [https://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399\(16\)30145-1/abstract](https://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399(16)30145-1/abstract)
- Ward-Miller, S., et al. (2019). Use of puppets to teach resourcefulness skills to women who self-injure: An exploratory stud. *Archives of Psychiatric Nursing*. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883941718303303>
- Yilmazer, Z., & Keklikci, H. (2015). The Effects of Teaching Geometry on the Academic Achievement by Using Puppet Method. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2355-2358. Recuperado de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815027238/pdf?md5=e9e50c665d4c4f8c-c3decd23db3f933c&pid=1-s2.0-S1877042815027238-main.pdf&_valck=1

49

LUDITIC MATEMÁTICO: UN PROYECTO PARA ENSEÑAR Y APRENDER EN LA EDUCACION BASICA EN COLOMBIA

MATHEMATICAL LUDITIC: A PROJECT TO TEACH AND LEARN IN BASIC EDUCATION IN COLOMBIA

Carlos Alberto Páramo Rengifo¹

E-mail: caparamor@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2859-095X>

¹ Institución Educativa Diez de Mayo. Cali. Colombia.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Páramo Rengifo, C. A. (2019). Luditic Matemático: un proyecto para enseñar y aprender en la educación básica en Colombia. *Revista Conrado*, 15(70), 376-383. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La identificación y el análisis de las falencias presentadas en el área de matemáticas de los estudiantes del grado 6to y 7mo año, de la cual se creó la base para implementar una propuesta que integre el conocimiento disciplinar con las tecnologías actuales, y en respuesta de esta exigencia utilizar la lúdica y la informática como recurso para estimular motivaciones, desarrollar de habilidades matemáticas y competencias ciudadanas. El trabajo informa acerca de las posiciones teóricas y metodológicas que asume el autor para crear el proyecto, se incluye referencia a procedimiento que se siguió y a los resultados.

Palabras clave:

Aplicación de las TIC, Pedagogía de Proyectos de aula, Metodología de Aprendizaje Activo.

ABSTRACT

The identification and analysis of the shortcomings presented in the area of mathematics of 6th and 7th grade students, I create the basis for implementing a proposal that integrates disciplinary knowledge with current technologies, and in response to this requirement use playfulness and computer science as a resource to stimulate motivations, develop mathematical skills and citizen skills. The work informs about the theoretical and methodological positions that the author assumes to create the project, including reference to the procedure that was followed and the results.

Keywords:

Application of ICT, Pedagogy of Classroom Projects, Active Learning Methodology.

INTRODUCCIÓN

Una condición que debe cumplir por todos los sistemas educativos en este propósito la atención de investigadores y didácticas están enfocadas a promover desde la más temprana edad, niños, jóvenes y adultos, lleguen apropiarse de las habilidades esenciales para desempeñarse con éxito en la complejidad del nuevo milenio; para lograrlo es imprescindible que el currículo escolar y las influencias educativas que se organizan desde la escuela y a nivel social, le otorguen mayor significación a determinados contenidos de aprendizaje y en consecuencia se demandan cambios en la manera de enseñar y aprender.

La matemática es de las materias escolares que está llamada a la renovación, no solo por el significado y sentido que adquiere, o por su contribución a la formación del pensamiento de los estudiantes, sino por la importancia que se le otorga en la solución de los problemas del mundo real, o de los mundos teóricos de otras disciplinas y el aprendizaje de competencias ciudadanas (Vázquez, 2001).

Bajo este requerimiento didáctico, aumenta la tendencia a priorizar la utilización de métodos novedosos para estimular la motivación y el aprendizaje, sobre todo por las implicaciones que tienen para desarrollan destrezas, habilidades, estrategias de aprendizaje.

En este marco, y desde hace unas décadas, la introducción del computador en la enseñanza de las matemáticas se ha visto reconocida como una de las principales desafíos al reconocer las sus ventajas que esta ofrece en la comprensión y asimilación de conceptos matemáticos, el mejoramiento en el desempeño de los estudiantes se está valorando como una necesidad indelegable considerando la posibilidad de aunar esfuerzos en la búsqueda de vías que permitan crear un entorno de aprendizaje matemático que logren impulsar el desarrollo de las capacidades creativas en los estudiantes.

A nivel internacional, investigaciones como la Cedillo (2006), explicó la importancia de sistematizar el uso de calculadoras dotadas de programas como Derive, al comprobar que esto permite que los estudiantes empiecen a resolver problemas de una manera diferente a la concepción del profesor. Pizarro (2009), sugiere la implementación de un Software educativo para facilitar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje matemático (cálculo numérico), es un medio poderoso para desarrollar en el educando sus potencialidades, creatividad e imaginación.

Seguidores de esta idea en Colombia Villarraga, Saavedra, Espinosa, Jiménez, Sánchez. & Sanguino (2012), en sus reflexiones estimulan a los profesores en el empleo de

elementos básicos de la tecnología digital para lo cual escogen software específico como: Herramientas web 2.0, Ardora, Caja de pandora, hoja de cálculo open Office, Applets de matemática variados, Geogebra Lenguaje Logo, Winplot, Wx Máxima, 10, que tiene entre sus ventajas la posibilidad de utilizarlos en la enseñanza y el aprendizaje con un enfoque lúdico.

En la práctica educativa colombiana, varias instituciones educativas avalan el impacto de las iniciativas y reformas basadas en la introducción de software en el mejoramiento del nivel académico de los estudiantes y en las pruebas de evaluación, sin embargo, este proceso es aún insuficiente en otras instituciones.

Por un lado, las condiciones de cada contexto educativo resultan un factor clave para dinamizar la utilización de la tecnología digital en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática; por otro, los docentes no están capacitados para asumir el cambio con la celeridad que demanda el momento actual, pero esta situación se agudiza aún más por la limitada socialización de resultados que algunos profesores han alcanzado.

En particular, en la Institución Educativa Técnico Industrial Diez de Mayo de la ciudad de Cali, se evidencia que en los grados 6to y 7mo, prevalece el desánimo de los estudiantes e insuficiencias en los conocimientos matemáticos. Estas dificultades son más evidentes en aquellos estudiantes que vienen de otras e instituciones primarias donde no lograron afianzar su aprendizaje.

Los profesores de matemática de la institución, y en particular el autor de este artículo, asumió la necesidad de buscar iniciativas que permitieran resolver la situación de los estudiantes mediante propuestas didácticas lúdicas basadas en el uso del lenguaje de programación Scratch, con el fin de promover el razonamiento al planear y resolver problemas matemática al través de la elaboración y ejercitación de procedimientos que facilitaran la comunicación

Empeñados en este tipo de resultado se enfrentó la tarea para diseñar e implementar un proyecto de enseñanza aprendizaje que intenta aportar al cumplimiento de los lineamientos curriculares en la enseñanza de la matemática y contribuirá resolver las dificultades que presentan los estudiantes al ingresar al 7mo año de la educación básica en la institución educativa Diez de Mayo, de Santiago de Caliz, Colombia.

La Matemática como parte de la cultura universal e ha ganado un lugar en el currículo escolar al considerar su valor en la formación y desarrollo de la personalidad; sobre todo, por las posibilidades que tienen para impulsar

el crecimiento cognitivo y afectivo-motivacional, al dotar al niño, adolescente joven de un sistema de conocimientos, habilidades, hábitos y modos de actuación para su accionar en la sociedad en que vive, a tono con el contexto actual que impone el vertiginoso desarrollo científico-técnico (Morales, 1989; De Guzmán, 2006).

Desde principio de los años 60 una comunidad internacional se ocupa del estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática; llamando la atención acerca de la necesidad llevar a cabo iniciativas y cambios respecto los contenidos, métodos y medios para asegurar la apropiación y desarrollo de las competencias matemáticas y de diseñar propuestas que permitan transferir este conocimiento a la vida cotidiana convirtiendo su aprendizaje en una necesidad para que los niños, adolescentes y jóvenes.

Propuestas asociadas a las posibilidades de la Matemática como disciplina curricular, a sus potencialidades para el desarrollo general de los escolares; sobre todo, a encontrar las vías para que estos operen con los objetos matemáticos, que se activen sus procesos mentales, se despliegue su creatividad, y se involucre conscientemente en el proceso, resultan temas que no parecen agotarse en la comunidad científica pedagógica que se ocupa de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.

En este mismo propósito se trabaja para que en la medida que los estudiantes adquiera confianza y seguridad en sí mismo y en sus posibilidades, se diviertan con su propia actividad mental, de manera que garantice conocimientos previos para enfrentarse a la vida cotidiana, reflexione acerca de qué ha hecho, cómo lo ha hecho y para qué lo ha hecho, a fin de que se prepare para los retos de la Ciencia, la Técnica, la Tecnología y la Sociedad le impone en estos tiempos.

La idea que se reitera como propósito definitivo es que la enseñanza de la Matemática, contribuya a que los niños, adolescentes y jóvenes puedan responder al contexto histórico-social. En consecuencia durante las décadas del 80 y el 90 las reformas en la enseñanza - aprendizaje las matemáticas en la escuela promovieron la formación de la "cultura matemática" en un mundo sustentado por calculadoras y ordenadores, lo cual exigió la necesidad de introducir convertir el uso de la computadora en una herramienta de trabajo que potencie la adquisición de definiciones, conceptos, teoremas, algoritmos, procedimientos y estimulara su puesta en práctica en la resolución de problemas reales. de manera que se pudiera apreciar las ventajas y facilidades que brinda la utilización de esta tecnología dentro de enseñanza-aprendizaje de la Matemática.

En 1991, durante la Octava Conferencia Internacional de Educación Matemática la relación entre la Matemática y la Computación se convirtió en un tema de discusión que sirvió de base para reflexionar acerca de las experiencias particulares que se llevaban a cabo en las escuelas y que permitirían una fundamentación didáctica y psicopedagógica acerca de las posibilidades de introducir la computadora como medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el umbral del siglo XXI usar la computadora en la estimulación de un aprendizaje matemático significativo y cualitativamente superior, permitió configurar las bases para sustentar el uso de la computadora sobre todo con el objetivo de adquirir información y racionalizar el trabajo de cálculo, pero también con fines heurísticos.

Es así que se promueve la introducción coherente de software, los sistemas de aplicación y los asistentes matemáticos, los cuales deben ser utilizados por los alumnos dentro y fuera de las clases, a partir de la orientación de los profesores.

Pero, el compromiso de las instituciones educativa relacionando las tecnologías incorporó la lúdica con la cual se enriquece el aprendizaje por el espacio dinámico y virtual en el que el juego, como recurso educativo enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática.

El pensamiento pedagógico del siglo XX consolida la idea de que el juego es un poderoso medio para educar la autonomía; la imaginación, el carácter, la independencia, sus cualidades morales, indispensable para su realización social en la comunidad.

El carácter lúdico que asumió el proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática convertiría ésta en una actividad agradable, que se completa en sí misma en la medida que al jugar el alumno aprende a distinguir las cualidades del objeto, a reflexiona sobre lo que ha visto y interrogarse y profundizar en los contenidos que aprende, al mismo tiempo que enriquecer y transformar sus experiencias para comprender el mundo social que le rodea.

El juego, así concebido, funciona como un estímulo para implicarse en el conocimiento, en la búsqueda de solución a problemas que no están presentes todavía en su vida, y a solucionarlos de la manera más idónea posible, de modo placentero.

La comprensión de la importancia del adecuado manejo del proceso lúdico, sustenta la necesidad de establecer y precisar aquello que en el juego constituye lo determinante en el desarrollo de la personalidad; además de su función recreativa, permitiría que el estudiante desarrolle

una mayor motivación en las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje

La instalación de computadoras en la institución educativa propició el desarrollo de una nueva forma de juego, por sus características y potencialidades para crear diferentes situaciones que motiven e interesen a los estudiantes en el aprendizaje, facilita no solo una puerta de acceso al mundo de la tecnología, sino que pueden potenciar las funciones intelectuales, afectivas y sociales en los estudiantes. Estos juegos precisan el desarrollo de habilidades y recursos psicológicos necesarios para su utilización, que incluyen: estrategias de solución de problemas, establecimiento de relaciones causales y toma de decisiones.

En cualquier caso, los juegos asistidos por computadora en el proceso de enseñanza - aprendizaje permiten combinarse con otros, que favorezcan el alcance instructivo y lo educativo, que debe tener las actividades de enseñanza para lograr resultados positivos en el aprendizaje de los alumnos, lo cual se evidencia en la medida que la apropiación de los contenidos se produzca de manera productiva, y el estudiante, no solo aprenda, sino que, además, pueda reflexionar acerca de cómo lo aprende y al mismo tiempo desarrolle su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social que asume o asumirá a lo largo de la vida

La inserción de los juegos en la enseñanza y aprendizaje de la matemática tiene que potenciar el desarrollo de cada uno de los estudiantes y facilitar tanto la interacción directa con la computadora como con otros recursos que permitan asegurar el desarrollo del pensamiento, la memoria, la atención, la imaginación, la fantasía y el gusto estético, así como procesos autovalorativos y reflexivos, conducentes a mejores resultados en el aprendizaje.

Por tanto, la tarea del profesor está en ir vinculando los intereses de los alumnos con los problemas que plantea la sociedad y propiciar que los alumnos sientan interés por aprender y fomentar la motivación y el interés cognoscitivo de manera que estos poco a poco puedan ser, capaces de aprender en contextos socioculturales complejos.

De acuerdo con esta postura el profesor es un mediador en la construcción del conocimiento en el aula y para ello, en su la praxis pedagógica, debe ser percibido como promotor del aprendizaje, motivador y sensible ante las necesidades de ayuda de sus estudiantes.

Estas consideraciones marcan la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje la educación primaria y secundaria en Colombia; pero aún se enfrentan insuficiencias

en la práctica escolar que limitan la utilización de los juegos en la enseñanza de la matemática, tal como lo confirmó la reflexión del autor en la institución educativa 10 de Mayo en Santiago de Cáliz, Colombia.

Esta institución asume el cumplimiento de la política nacional de trabajar por la calidad educativa y ha centrado en los últimos años todo el esfuerzo de los profesores para conseguir la dinamización de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación de las matemáticas en función del desarrollo de las competencias disciplinares específicas declaradas en el currículo y que se identifican como necesidades expresadas en los diagnósticos efectuados en las diferentes años.

Esta situación se asumió como un reto y se promovió la idea de implementar iniciativas que propiciaran la articulación del Pensamiento Computacional con la espiral del pensamiento creativo.

Así surgió el Proyecto “*Luditic Matemático*” que centró los esfuerzos para logra promover el razonamiento y la comunicación matemática a partir de la ejercitación y la elaboración de procedimientos que permitan que los estudiantes están capacitados para resolver situaciones problema en contextos matemáticos y no matemáticos haciendo uso pedagógico del lenguaje de programación Scratch en el aula y otras herramientas digitales.

El potencial educativo de Luditic Matemático, no solo se identifica con el factor motivacional sino también con el desarrollo de destrezas, habilidades, estrategias. *La lúdica* se convierte aquí en un virtual y espacio dinámico para el aprendizaje matemático, pero el elemento principal, es el juego, asumido como recurso que permite aprender matemática jugando

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología de esta investigación opto por la sistematización educativa (Messina, 2008), que exige partir de la práctica diaria que tiene y ha tenido lugar desde el instante en que se empezó a ejecutar el proyecto y con él se procede a identificar los obstáculos.

Todo el proceso se basó en el modelo interpretativo, que integra estrategias de tipo cuantitativo (encuesta poblacional) con índole cualitativo en el que participaron de 32 estudiantes que inician en el Grado 6-4 y transitan al 7mo en el curso 2014. Esta investigación, por tanto, incluyó una población de un rango de edad que se encuentra entre los 11 a los 13 años.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al finalizar el 2013 y al comienzo de 2014, el proceso de implementación se organizó en varias fases. Primero se aplicó una encuesta diagnóstica que permitiera facilitar la identificación de tendencias y opiniones respecto al manejo del lenguaje de programación.

También se procedió a la descripción o formulación de los componentes mínimos de las competencias matemáticas: Planteamiento y resolución de problemas; razonamiento, comunicación matemática, modelación, elaboración y ejercitación de procedimientos, definidos en los Lineamientos Curriculares.

De acuerdo con el alcance del proyecto fue necesario también identificar, entre ese vasto universo existente de herramientas, recursos y aplicaciones digitales, aquella(o)s que hicieran posible el desarrollo de las competencias disciplinares específicas en el área de matemáticas.

En este caso, luego de una cuidadosa reflexión, se terminaron seleccionando tres de ellas –Geogebra, Scratch y Power Point. Se partió de reconocer que el “lenguaje de programación Scratch” demanda del aprendiz elaborar y ejercitar procedimientos, razonar y comunicar matemáticamente al plantear y resolver situaciones problema.

El “Lenguaje de programación Scratch, se apoya básicamente en la utilización del computador e Internet, posee un lenguaje sencillo, facilita a los estudiantes de básica secundaria diseñar con relativa habilidad respuestas a preguntas matemáticas.

Al mismo tiempo la aplicación Geogebra, y la herramienta ofimática Power Point, se realizaron clases explicativas en el mismo horario y en otros, extra los días sábados y en las clases regulares del cronograma académico.

En ella se procura resolver la dificultad de comprensión de lectura y de interpretación de la notación matemática, teniendo en cuenta que para poder diseñar programas con las herramientas digitales escogidas (Power Point, Scratch, Geogebra); es necesario entender el problema y su lógica, como el uso de operadores matemáticos sencillos para plasmarlo en el software.

Como parte de la estrategia de apoyo se entregó a los padres de familia un boletín explicativo para que puedan a los estudiantes no aprobados y un Boletín con niveles de dominio de competencia que debían ser trabajados.

Al mismo tiempo, se consideró la necesidad de mejorar el proceso de evaluación en el aula, centrada, hasta ahora, en la clásica prueba de lápiz y papel, dio lugar al diseño e implementación de una estrategia cualitativa consistente

en “valorar”, los aportes dados por los estudiantes durante el desarrollo mismo de las actividades de aprendizaje.

Para este propósito se utilizó un registro de información pertinente y oportuna, lo cual, permitiría comenzar a integrar la evaluación al proceso de aprendizaje y enseñanza en los instantes mismos en que estos concurren en el aula. De forma paralela, se creó el Blog que cuenta con una plataforma creada por el Docente de matemáticas, a la que los estudiantes podían acceder para consultar tareas y exponer sus creaciones Matemáticas digitales. De manera simultánea, también se introdujo Geogebra, como herramienta complementaria.

Como parte de la estrategia del proyecto fue necesario realizar actividades de nivelación de estudiantes en conocimientos TIC, comprensión de lectura e interpretación de la notación Matemática como base para insertarse en el proyecto.

El estudio utilizaría la comparación de los resultados del diagnóstico del aprendizaje con los resultados al final el quinto semestre. Se tomaron como criterios de análisis, la aceptación las herramientas diseñada, el progreso en el aprendizaje según el diagnóstico También se procedió a la identificación de los obstáculos que deben ser superados en el proceso.

En este sentido, primero se aplicó una encuesta para conocer de primera mano, tanto el tipo de herramienta o recurso TIC del que dispone el estudiante en su hogar, como de sus “destrezas en su manejo. Se exploró, además, en el dominio del conocimiento matemático.

En principio, se logró el apoyo de la dirección de la institución educativa y se asumió que este proyecto podía estar asociada a la investigación en opción al título de Master del autor, pero, en cualquier caso, significaba una experiencia novedosa que marcaría pautas en el cumplimiento de los lineamientos curriculares y el reclamo de potenciar el estudio de la matemática, la computación y las competencias básicas del ciudadano.

El proceso se inició con el diagnóstico, en el primer periodo del año 2013. Los resultados confirmaron que el 66% de los estudiantes tienen un conocimiento regular de los temas de Matemáticas, pero aún es insuficiente en relación a las metas establecida en el currículo.

Se identificaron problema de aprendizaje vinculados a la lectura, comprensión e interpretación de la notación matemática, el proceso de filtrar datos y en algunos temas matemáticos como, por ejemplo: Diagramas de Venn, descomposición de un numero en factores primos y ecuaciones aditivas, lo cual quedó demostrado en las calificaciones que se obtienen (el 3% obtuvieron notas en

el rango entre 4.0 a 5.0 y el 28% tienen notas en el rango 2.0 a 3.0. Un 3% obtiene notas entre 1.0 -2.0).

También se pudo confirmar que existen limitaciones en el manejo de la información teórica y la aplicación de los conocimientos en la resolución de problemas planteados.

Sin embargo, al implementar el Proyecto “*Lúdica Matemática*” se pudo comprobar durante el desarrollo de la asignatura Matemática, las herramientas diseñadas fueron teniendo aceptación gradualmente entre los estudiantes, quienes nunca habían ejercitado este tipo de actividad y ayuda didáctica, creció la alta aprobación, el interés y motivaciones para participar.

Al mismo tiempo, fue posible advertir cambios en los resultados del aprendizaje se ve reflejados en los resultados obtenidos al concluir el quinto periodo. En general, la evaluación permitió identificar que el 78.1%, correspondiente a 25 estudiantes, obtiene notas en el rango 3.0 – 4.0, por lo que, en comparación con el inicio del proceso, se observa que el aumento es significativo (12.1%). Esta situación indica que cuando los estudiantes participan de manera individual o grupal en la adquisición de información y después la aplican, mejoran sus aprendizajes paulatinamente.

De la misma manera realizaron ejercicios de indagación e interpretación mediante la resolución de ejercicios y los resultados fueron significativos. El 6.2% de los estudiantes tienen notas entre 4.0 – 5.0, correspondiente a 2 de ellos, de lo cual se infiere que cuando los estudiantes son protagonistas de su propia formación participando en las lúdicas matemáticas y en la creación de respuestas al usar el software adecuado, trabajando de manera colaborativa, se logra mejorar el aprendizaje ya que este se refuerza con las imágenes que presenta la multimedia.

Llama la atención el hecho que 4 estudiantes, correspondientes al 12.5% obtienen notas entre 2.0 y 3.0, disminuyendo en 5 estudiantes comparado con el inicio del proceso; solo un estudiante obtiene una nota entre 1.0 - 2.0, manteniéndose igual que al inicio.

En términos de aprendizaje también se logró que los estudiantes estos empezaran a dar respuestas a retos matemáticos planteados en clase, lo cual informa de la manera en que el desarrollo de habilidades matemáticas se fue vinculando con los procesos de elaboración y ejercitación de procedimientos matemáticos con el apoyo de los recursos digitales disponibles (Figura 1).



Figura 1. Estudiantes en una sesión de ejercitación en clases.

En este orden se apreció también que en los cambios en la motivación de los estudiantes, influyó directamente en el desarrollo de Habilidades específicas en el área de matemáticas y las competencias ciudadanas del siglo XXI, sobre todo al estimular las relaciones interpersonales y la comunicación de sus aprendizajes, al mismo tiempo que amplió el dominio de la informática, y les permitió asumir el rol de “diseñadores de elaboraciones matemáticas digitales.

Dicho de otro modo: los estudiantes fueron pasando gradualmente del rol de consumidores de aplicaciones y herramientas TIC, utilizados por su profesor para dinamizar su estrategia de enseñanza, al de diseñadores de recursos matemáticos digitales que sirvieron para informar, a través de las representaciones elaboradas por ellos, de sus niveles de desempeño alcanzados. Este resultado se le adjudicó un valor agregado en la valoración del aprendizaje.

Al valorar los apuntes de observaciones y contrastar con los resultados de la práctica se confirmó que durante la implementación del proyecto se elevan las habilidades en el planteamiento y resolución de problemas; razonamiento, comunicación matemática, la modelación, la elaboración y ejercitación de procedimientos, lo cual se aprecia en la participación y desempeño en otras actividades de aprendizaje desarrollados como es el caso de los concursos y la comunicación de resultados en espacios áulicos (Figura 2).



Figura 2. Estudiantes, comunicando los resultados de las actividades de aprendizaje de solución de problemas.

El análisis de los datos obtenidos permite afirmar que esta situación indica que este grupo de estudiantes han mejorado en el manejo de la información teórica de los diferentes temas de matemática, y al mismo tiempo tiene posibilidades para recrear los aprendizajes mediante otros juegos, lo cual amplía las posibilidades de utilizar la lúdica en el proceso de enseñanza aprendizaje, creando un clima de divertimento mientras aprenden matemática (Figura 3).



Figura 3. Actividad lúdica de ejercitación relacionada con el cálculo.

Aún es preciso seguir profundizando en lo referente a la indagación e interpretación mediante la resolución de ejercicios, y se trabaje en desarrollar disposición para compartir información entre ellos.

A partir de estos resultados y al comparar el comportamiento inicial de los estudiantes, se infiere que a medida que se aplica el sistema virtual en el aprendizaje de las matemáticas, los estudiantes van mejorando sus aprendizajes porque ellos participan en este proceso incluso aquellos estudiantes que anteriormente tenían dificultades en el aprendizaje superan lo dicho porque Ludit matemática virtual obliga a que participen activamente junto con sus compañeros, lo cual se demuestra en los resultados.

Está claro que todo Proyecto educativo innovador debe promover cambios que este se traduzca en más y mejores aprendizajes para los estudiantes y que *Luditic Matemático*, no constituye la excepción; los resultados en general, evidencian que se elevaron los resultados finales en el área de matemáticas donde se alcanzó un 94% de aprobación.

Sin embargo, el cambio más significativo para la dirección de la institución educativa está también relacionada con la incorporación, primero, la adaptación y adopción, después, de los recursos TIC que sirven de base para el desarrollo de Luditic Matemático, lo cual ha generado una dinámica de clase, sino que ha exigido la transformación didáctica del proceso en los tipos de actividades y la evaluación.

Acercas de la evaluación se asume el valor que se le atribuye a al registro de información pertinente acerca del desempeño de los estudiantes, considerada una manera de incorporar la evaluación como proceso, y a aplicar estrategias cualitativas de evaluación centrada en la valoración metacognitiva que constituye un paso importante en el aprendizaje global de los niños, adolescentes y jóvenes en este siglo.

CONCLUSIONES

Las metas de aprendizaje que sustenta el sistema educativo colombiano confirman el papel de la asignatura matemática en el desarrollo de la personalidad del estudiante y por ello estimula y promueve iniciativas de desarrollo para perfeccionar el proceso, sobre todo, con la utilización de los recursos de la lúdica y la informática.

Luditic Matemática, es un proyecto que responde a este reclamo empieza a capacitar a los estudiantes para enfrentar los desafíos a los que ya debe hacer frente el ciudadano del siglo XXI, siglo del residente digital.

Los juegos, en el caso de Luditic Matemático, no solo se convierten en un factor motivacional sino de aprendizaje, los estudiantes pues mientras juegan; aprenden, desarrollan destrezas, habilidades, estrategias. Se confirman así las posiciones teóricas y metodológicas que confirman la pertinencia de la lúdica para aprender matemática.

La estudiante utiliza situaciones de cambio y variación para reconocer y relacionar registros gráficos, verbales y estadísticos en sistemas de números naturales y enteros y secuencias geométricas interpretando y dando cuenta de los vínculos existentes entre estos.

Se aprecia que los resultados también descansan en el proceso que se sigue al potenciar la elaboración y ejercitación de procedimientos, el razonamiento, la comunicación matemática y el planteamiento y la resolución de problemas aproximándose, simultáneamente, al desarrollo de algunas de las habilidades propias del Pensamiento Computacional, tal como se espera del Ciudadano del Siglo XXI.

El proyecto logra promover el razonamiento y la comunicación matemática a partir de la ejercitación y la elaboración de procedimientos, ya que los estudiantes están capacitados para resolver situaciones problema en contextos matemáticos y no matemáticos haciendo uso pedagógico del lenguaje de programación Scratch en el aula y otras herramientas digitales.

Los resultados confirman que la implementación del proyecto *Luditic Matemático*, tiene resultados en el aprendizaje que se expresa tanto en los resultados académicos

obtenidos con las calificaciones obtenidas el diagnóstico, aporta al desarrollo de las competencias básicas esenciales declaradas en el currículo y sobre todo inicia a los estudiantes en la aplicación de los conocimientos y la programación al mismo tiempo que los motiva por aprender y participar en otras actividades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Guzmán, M. (2006). Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morales Aldana, L. (1998). Matemática-Computación-Educación. Actas de la octava conferencia internacional de educación matemática. 43 colección de documentos. Paris: UNESCO.
- Pizarro, R. A. (2009). Las TIC en la enseñanza de las matemáticas. Aplicación al caso de métodos numéricos. (Tesis para obtener el título de Tecnólogo Informático aplicado en educación). Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Vázquez Suárez, J. L. (2001). The importance of Mathematics in the development of Science and Technology. *Boletín Soc. Esp. Mat. Aplicada*, 19, 69-112.
- Villarraga, M. E., Saavedra, F., Espinosa, Y., Jiménez, C., Sánchez L., & Sanguino J. (2012). Acercando al profesorado de Matemáticas a las TIC para la enseñanza y aprendizaje. *Edmetec. Revista de educación mediática y TIC*, 1(2), 65-87. Recuperado de <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetec/article/download/2852/2740>

50

LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA Y LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA: UNA RELACIÓN NECESARIA COMO PROPUESTA ACADÉMICA EN EL CURRÍCULO

SCIENTIFIC EDUCATION AND THE PHILOSOPHY OF SCIENCE: A RELATIONSHIP NEEDED AS AN ACADEMIC PROPOSAL IN THE CURRICULUM

Walter Spencer Viveros Viveros¹

E-mail: wspencervive@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7070-6680>

¹ Institución Educativa Alvaro Echeverry Perea. Cali. Colombia.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Viveros Viveros, W. S. (2019). La educación científica y la filosofía de la ciencia: una relación necesaria como propuesta académica en el currículo. *Revista Conrado*, 15(70), 384-391. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La presencia del saber filosófico -en general y en particular de la filosofía de la ciencia- en la educación constituye uno de los temas que aún no ganan espacios formales en la práctica educativa. Las posiciones didáctica y pedagógica, evidencian que existen argumentos asociados a la complejidad y a las limitadas concepciones didácticas; sin embargo, aun así, es posible vislumbrar un marco teórico y metodológico que permite dejar sentadas las pautas para plantear propuestas académicas y delineen alternativas para enseñar y aprender este saber. Las reflexiones del autor en torno al tema, se centran en la discusión de las perspectivas que sustentan la posibilidad de convertir la filosofía de la ciencia en un contenido académico al considerar la importancia de este en la formación de los estudiantes en el contexto en que se vive.

Palabras clave:

Filosofía de la ciencia, propuesta académica, enseñanza aprendizaje de la filosofía de la ciencia.

ABSTRACT

The presence of philosophical knowledge - in general and in particular of the philosophy of science - in education constitutes one of the topics that still do not gain formal spaces in educational practice. The didactic and pedagogical positions, show that there are arguments associated with the complexity and the limited didactic conceptions. However, even so, it is possible to envision a theoretical and methodological framework that allows us to leave the guidelines for proposing academic proposals and outline alternatives to teach and learn this knowledge. The author's reflections on the subject, focus on the discussion of the perspectives that support the possibility of converting the philosophy of science into an academic content when considering the importance of this in the training of students in the context in which they lives.

Keywords:

Philosophy of science, academic proposal, teaching learning philosophy of science.

INTRODUCCIÓN

Los retos que enfrenta la sociedad actual, constituyen una oportunidad para la reflexión filosófica con la educación, pero ella, como proceso de construcción de la conciencia, debe encontrar los espacios necesarios para romper con los antiguos paradigmas, valores y conocimientos.

Si bien la filosofía desde su definición etimológica supone amor por la sabiduría, su surgimiento se ha valorizado como una vía de reflexión acerca de la forma de ser, pensar, sentir y de actuar frente al acontecer histórico y a los problemas del ser humano (Rivadulla, 1986; Díez Calzada & Moulines, 1997).

Aun hoy esta condición está presente y existe un amplio consenso en que la reflexión filosófica, debe ayudarnos a crear situaciones que lleven a la persona a darse cuenta y ubicarse en su propia realidad, para desde ahí criticar los hechos y, luego, actuar sobre ellos.

Así, con mayor o menor acierto, el saber filosófico ha ganado espacio en la educación formal como disciplina académica o contenido de enseñanza vinculado a otros conocimientos tales como, los paradigmas de la ciencia, métodos y estrategias acerca del conocimiento y la implicación de la participación del hombre en la utilización del conocimiento en el desarrollo social.

Pero, la idea de enseñar permeado el currículo con filosofía de la ciencia también implica tomar conciencia de los desafíos, posibilidades y limitaciones, del hombre para construirse a partir de la acción, las emociones, en un proceso de conocimiento y de aprendizaje de la actitud que debemos asumir frente a la realidad, frente a las cosas.

Sin embargo, las discusiones didácticas acerca de la pertinencia del estudio de esta disciplina se avala en contribución que ésta tiene el desarrollo del pensamiento filosófico en correspondencia con las demandas del mundo globalizado, al considerar que este permite generar espacios para la construcción y comprensión de problemas complejos, estimular el desarrollo de una conciencia crítica y propositiva para construir conocimientos, experiencias, opiniones, acerca del papel de la ciencia, la tecnología y, la responsabilidad de las personas en este marco de relaciones.

En este marco, se consolida la idea de introducir la filosofía de la ciencia, al ocuparse de los aspectos lógicos, gnoseológicos y ontológicos de la ciencia, debe ser considerada parte de la formación científica e investigativa (Gil-Pérez, 1993). Sin embargo, existen diversas posturas al respecto.

Por un lado, se tienden a caracterizar al conocimiento científico y derivar de allí implicaciones para la enseñanza de las Ciencias, o por contra se enfocan en incorporar el estudio de la filosofía de la ciencia al proponer actividades que resultan una aproximación actual a la historia del pensamiento científico, sus hechos y descubrimientos.

En este mismo orden se identifica el enfoque Ciencia, Tecnología Sociedad (CTS) como una tendencia, desde la cual se defiende la incorporación de temas históricos y filosóficos como parte de la educación científica y de una conciencia ciudadana en los estudiantes.

En principio, se reconoce la utilidad de la filosofía de la ciencia en la educación general, al considerar que su estudio incluye cuestiones relacionadas con la actividad científica, los aspectos históricos de la misma, la naturaleza de la teoría de la ciencia y las particularidades del cambio científico.

En otras palabras, si como disciplina científica la filosofía de la ciencia se encarga de describir e identificar la estructura lógica de los productos proporcionados por la ciencia, y el método científico, así como el desarrollo de conocimiento, y de las normas por las que se debe guiar la actividad científica real, como disciplina curricular puede ayudar en el propósito de los sistemas educativos nacionales de concretar la educación científica y promover espacios de reflexión científico tecnológica, despertando motivaciones hacia esta actividad, mientras se amplía la participación ciudadana en la solución de problemas sociales.

En cualquier caso, se entiende que la presencia de esta disciplina en el currículo tiene como objetivo contribuir al desarrollo del pensamiento científico a partir de la reconstrucción racional de la evolución del conocimiento con un carácter eminentemente descriptivo donde el estudiante pueda comprender la naturaleza empírica y racional del conocimiento, las posibilidades de participar de manera activa en ella y sobre todo develar cómo proceder ante los problemas cotidianos.

El propósito de este trabajo, se asocia con la reflexión del tema y la presentación de la propuesta académica coherente con los objetivos de esta disciplina aunado a este se inserta en el currículo de la educación básica, secundaria y media.

DESARROLLO

En la actualidad el interés en introducir una perspectiva filosófica de la ciencia sugiere la necesidad de interrogantes relacionadas con: la definición y clasificación de los conceptos científicos; los problemas teóricos de la ciencia; la naturaleza de las leyes científicas; la estructura

lógica, evolución y cambio de las teorías científicas; la contrastación empírica de las hipótesis y teorías; la lógica de la inferencia científica; la explicación científica; el azar y la necesidad; el progreso científico; la fundamentación del conocimiento; el significado y la referencia de los términos de la ciencia; la verdad, la simplicidad y la utilidad de esta.

Las teorías que soportan el proceso de enseñanza – aprendizaje y evaluación de las ciencias en general y de la química en particular en la Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea, presentan la siguiente dinámica: Las ciencias fácticas (ciencias naturales y sociales) se caracterizan porque su interés son: los objetos reales; los enunciados son: las teorías sobre los fenómenos de la naturaleza y los hechos sociales; los métodos utilizados son: el inductivo/ deductivo; la verdad de hechos y la validación son: la verificación / confirmación experimental- Falsación – anomalías en las teorías (revoluciones científicas – nuevos paradigmas). Ver esquema 1. En este mismo sentido, podemos relacionar que en este esquema se da cuenta

de la manera como se enfoca la producción de conocimiento científico escolar.

La dinámica es la siguiente: 1. Situación problemática; caso particular de la teoría cuántica y los modelos atómicos 2. Se propicia la construcción de modelos teóricos “M.T.” a partir de modelos observacionales “M.O.” (Se aclara que en esta propuesta se parte de que los individuos poseen una teoría o modelo teórico “M.T.” que precede a la observación “ideas previas”). 3. Se llevan a cabo experimentos, laboratorios virtuales “Lab. Virtuales”, simuladores, estudios de caso; permeados por la historia y filosofía de la ciencia (química). 4. Se propone la “provocación” con el objetivo de que los estudiantes piensen y luego empiecen a predecir – explicar sobre lo planteado. 5. Aquí se da el desarrollo de competencias de pensamiento científico. 6. Se plantea el debate / deliberación con el fin de que los estudiantes expongan sus ideas “inferencias”. 7. Se establece si hubo: Falsación – contrastación o ciencia normal – anomalías (revoluciones científicas – cambio de paradigma) de la teoría propuesta (tabla 1).

Tabla 1. Epistemología o Filosofía de la ciencia – historia de la ciencia = historia y epistemología de las ciencias.

Modelo	fundamento	Características	Representantes
Modelo empírico o lógico positivista	La inducción	A partir de la observación de los fenómenos se infieren o extraen datos, es decir, se construyen los modelos teóricos o las regularidades de la ciencia (El conocimiento se basa en la observación y la experiencia)	D. Hume – F. Gödel - O. Neurath - A. Comte – J.S. Mill - R. Carnap – Reichenbach - M. Schlick - P. Frank – Hahn – G. Hempel – Feigl – Tarski - L. Wittgenstein – Waismann – Nagel – Quine – B. Rusell - A. Ayer – A. Chalmers -
Modelo hipotético – deductivo	La deducción	A partir de la formulación de hipótesis, éstas son sometidas a experimentación y se deducen las regularidades de la ciencia.	K. Popper (Falsación)
Historia y epistemología de las ciencias	Cambio de paradigmas	Ciencia normal – anomalías (Revoluciones científicas)	T. Kuhn (Revoluciones científicas – cambio de paradigma)
Historia de la química	¿Cuáles fueron los problemas origen de conocimiento?	Se propone con el fin de hacer comprender a los estudiantes que la ciencia es producto del pensamiento y la creatividad de humanos en el tiempo.	José A. Chamizo – Mario quintanilla – J. Van Brankel - Davis Baird -

Pero, lo que define estas cuestiones, como un saber no solo especializado, sino útil para comprender el proceso científico, su evolución y retos. Es el carácter metodológico, lógico y epistemológico, lo que hace que esta sea considerada una disciplina metacientífica, que permite el estudio de la teoría de la ciencia. Y es que la filosofía de la ciencia nace sobre el trasfondo de una disputa que concierne la esencia misma de la metodología científica tratar de desvelar cómo procede realmente ésta, y el marco normativo queda implícito en sus resultados (Rivadulla, 2004).

Sin embargo, las reflexiones acerca de la pertinencia del estudio de la filosofía de la ciencia, permiten distinguir al menos dos posiciones. Para no pocos educadores, enseñar ciencias implica el entender cómo se genera, y la filosofía de la ciencia podría ser una excusa importante; mientras, para otros, resulta una tarea impostergable debido a los altos niveles de instrumentalización de la razón, y de constante fabricación de falacias y discursos vacíos que suelen presentarse ante el valor de la ciencia y la tecnología en el desarrollo de la sociedad.

Los que asumen la primera posición sustentan su criterio en la contribución de la filosofía de la ciencia al cumplimiento de los objetivos de la educación general y animan a pedagogos, investigadores y maestros de aula a diseñar propuestas y fundamentar su valor en el proceso formativo de sus alumnos.

Siguiendo esta lógica de pensamiento se considera necesario analizar primero, la relación que puede establecerse entre los objetivos que plantea el sistema educativo y la contribución de la filosofía de la ciencia al cumplimiento de estos.

Luego, será necesario reflexionar acerca de los diferentes modelos de enseñanza- aprendizaje de esta disciplina; pero, desde una perspectiva didáctica que sirva de base para establecer las consideraciones necesarias para elaborar nuevas propuestas académicas.

A nivel internacional se reconoce que la sociedad está regida por la información, el conocimiento científico y tecnológico, pero el comportamiento de las personas tiende a ser cada vez más consumista. Por tanto, no hay una intención en reflexionar acerca de cómo y porque hoy, resulta necesario el hacer uso de la filosofía de la ciencia en la escuela.

Si bien este tipo de reflexión se presenta como una necesidad para comprender el mundo y para que los ciudadanos puedan enfrentar de manera activa, racional y con una actitud positiva, las situaciones y problemas que afectan la vida humana y de toda la sociedad.

Pero, las posiciones para asumir la enseñanza de la ciencia, no pasa de ser aproximaciones eruditas que, cada vez más, están exigiendo la articulación con la perspectiva histórica y social, que permita rebasar la concepción lineal y totalizadora, que secuencia en los años de escolaridad, el dominio de contenidos conceptuales y procedimientos, graduando su profundización y llenando de información poco utilizada en la vida cotidiana.

La idea es conseguir que los maestros y profesores, puedan asumir que la ciencia escolar deberá involucrar una visión selectiva de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales relevantes en las disciplinas científicas, pero deberán ser adaptados a las condiciones del entorno y a cada situación de enseñanza aprendizaje (Meinardi, Adúriz-Bravo, Morales & Bonana, 2016).

Se trata de lograr que las generaciones actuales se preparen para enfrentar el desafío de la sociedad contemporánea, se dispongan a participar en el proceso de producción, utilización del conocimiento científico técnico y socialización de los resultados y que, al egresar del ciclo escolar, el estudiante posea un grado de alfabetización científica. Por lo tanto, es perentorio el que la escuela propenda por desarrollar competencias de pensamiento científico.

En este sentido, se reconoce que la reflexión filosófica -en general y en particular- de la ciencia, debe incluirse en la educación general básica, sobre todo, por su

contribución a la formación de la conciencia crítica. Es decir, que el ciudadano del mundo sea capaz de tomar una postura argumentada si consume o no un determinado producto científico.

La reflexión filosófica de la ciencia permite que el estudiante se forme para juzgar los hechos mediante sus causas, las relaciones circunstanciales que le dieron lugar y sean capaces de reflexionar desde una perspectiva, crítica acerca de las situaciones, problemas o fenómenos que dieron lugar a las propuestas y proyectos científicos y tecnológicos que han dejado su impronta en la vida humana y social. De esta manera se podrán reconocer los beneficios que pueden obtenerse al identificar el poder que tiene el conocimiento científico en la vida de las personas y de la sociedad.

Más allá del amplio consenso que existe hoy acerca de este tema, sigue siendo mayor la certeza de que este propósito es polémico y complejo, y que enseñar ciencias con un componente de filosofía de la ciencia, se vincula a la búsqueda de alternativa y propuestas académicas.

En ese marco, la incorporación de la filosofía de la ciencia en el currículo posee una orientación preventiva; toda vez que deberá asegurar una visión contextualizada de la naturaleza del conocimiento científico, sus formas de producción y de validación. Por tanto, deberá fomentar en los estudiantes una visión de Ciencia basada en: el tratamiento de los conceptos y las teorías, mediadas por métodos de enseñanza aprendizaje basados en el descubrimiento y la descripción del método científico.

Se trata de presentar la Ciencia como una actividad social e históricas y a los científicos como personas que trabajan para comprender, explicar y transformar el mundo, sobre todo, a partir de la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrenta el hombre para vivir.

Luego, es preciso generar una corriente de cambio que impregne todos los niveles educativos, que no obvie el sin número de escenarios posibles de aplicación de este tipo de conocimiento.

Desde este referente los retos actuales están relacionados, primero, con la incorporación de la vida, los sucesos cotidianos y a la realidad en sí misma a la enseñanza de la filosofía de la ciencia; en segundo lugar, y, en correspondencia con este propósito, es preciso fomentar la reflexión acerca de la realidad, las vivencias y valores que intervienen en la comprender el mundo y nuestra actitud ante él.

Propuesta académica para la enseñanza de la filosofía de la ciencia

Toda propuesta académica supone asumir una proyección de los componentes didácticos que estructuran y fundamentan de manera lógica y coherente con los fines de formación que prescribe el sistema educativo; por tanto, la propuesta que se defiende cursa desde esta consideración sin obviar la posibilidad de estar sometida a un escrutinio contextual, sustentado en la perspectiva de la didáctica crítica.

En este sentido, el problema didáctico está relacionado con los criterios de selección de los contenidos y de ordenamiento de los valores asociados a estos; siendo así, la enseñanza de la filosofía de la ciencia debe enfocarse no sólo en el examen de los supuestos filosóficos de la investigación científica, sino que tiene derecho a una elaboración creadora en un nivel diferente del científico (Guridi & Arriasecq, 2004).

Luego, la filosofía de la ciencia, se encarga del examen filosófico de la ciencia: de sus problemas, métodos, técnicas, estructura lógica, resultados generales, pero también de las implicaciones filosóficas de la ciencia, lo que supone el examen de las categorías e hipótesis que intervienen en la investigación científica, o que emergen en la síntesis de sus resultados.

De acuerdo con esta idea las propuestas académicas no deberán limitarse a la lógica y el lenguaje de la ciencia, o a las teorías, sino también deberá incluir la teoría de los actos y el pensamiento de los científicos.

Es en este campo que resulta un pilar importante en la enseñanza de la filosofía de la ciencia, el reconocimiento que se le otorga a la historia, y en particular la evolución del espíritu humano en la búsqueda del conocimiento para entender su realidad y darle una explicación a su existencia; en la identificación de los factores que dieron origen al desarrollo de las concepciones acerca del mundo, y la construcción del conocimiento fundamentado y el método que permite alcanzar la verdad y aprehender acerca de la unicidad y diversidad del que accede al conocimiento de todo cuanto nos rodea (Durán, 2012)

Esta visión histórica de las ideas acerca de la ciencia, permite entender y asegurar que es necesario apegarse a la construcción de una práctica reflexiva, crítica que revele la secuencia y actitud de interrogación e indagación que se debe asumir frente a la necesidad de entender el mundo e identificar las virtudes de la humildad frente a la búsqueda del conocimiento.

Se trata entonces de que la enseñanza de la filosofía de la ciencia hoy, permita comprender que el progreso

científico constata un sistema filosófico y, cada figura del pensamiento ha considerado necesaria una reforma radical de la filosofía y ha intentado llevarla a cabo (Rivadulla, 2004).

Pero, de lo que se trata es de promover la adopción de una actitud científica en el tratamiento riguroso de problemas metacientíficos, lo cual implica, abordar íntegramente cada problemática, sobre la base de los conocimientos científicos actuales y de las técnicas filosóficas actuales.

La filosofía de la ciencia deberá entonces retomar la evolución de las teorías científicas, pero, con el propósito de sentar pautas para responder al vertiginoso crecimiento de los problemas sociales, el impacto de la tecnología, la ciencia y las redes, junto al apareamiento de nuevas subculturas, valores, lenguajes e ideologías.

Este conocimiento debe propiciar el ánimo de comprender que la investigación, la innovación se justifica en la búsqueda de respuesta y satisfacción de las necesidades de la sociedad actual y que, por su naturaleza, debe propiciar el conocimiento y comprensión de los desafíos e interrogantes que en cada época el hombre enfrentó y que hoy, más que nunca, necesita para enfrentar la complejidad de la relación del hombre con la naturaleza en la sociedad.

Luego, el propósito fundamental de este tipo de reflexión es el conocimiento, que como parte esencial de la cultura, necesita cada individuo para asumir la investigación como una actividad sistemática, el dominio de la tecnología, el desarrollo de cualidades y valores asociadas el estudio y respeto por los científicos, el pensamiento crítico, la responsabilidad social, la innovación.

En este aspecto, la filosofía de la ciencia como propuesta académica deberá dar paso a la reflexión sobre la relación de la ciencia con la vida, los valores, la voluntad y la conciencia, de las personas que se implican en este tipo de actividad y la orientación hacia el bien común que los mueve a investigar y producir conocimientos y tecnologías. Además de las implicaciones económicas, políticas, ambientales, sociales que genera el desarrollo de la ciencia a nivel de país o región.

Pero, lograr la concientización del sentido de la ciencia y la tecnología en la vida de la sociedad, supone que los estudiantes se identifiquen como protagonistas del cambio y participen en el mejoramiento de la realidad.

Por tanto, cada estudiante debe encontrar un punto de partida y llegada en la transformación de la realidad y desde ello concebir su participación activa, tomando como referencia las concepciones teóricas y prácticas que caracterizan el momento histórico.

De acuerdo con esta posición la enseñanza del saber filosófico de la ciencia debe centrarse en la reflexión del camino que otros, han emprendido, a la manera (método) que han seguido para analizar los problemas de su tiempo y las alternativas que pueden utilizarse en la práctica para resolver los problemas. Esto significa que las actividades escolares promuevan la concientización y estimulen el conocimiento de la raíz gnoseológica, la lógica y las conexiones que subyacen en el análisis de cualquier tema científico tecnológico.

En este empeño, sería recomendable acercar las actividades de enseñanza aprendizaje a una secuencia de pasos que conduzca este fin, en la que se busca que la integración sustente la síntesis y en efecto se recomienda considerar los siguientes pasos:

1. Determinar una realidad, situación o problema específico.
2. Analizar y realizar conexiones que se establecen entre los acontecimientos que tienen lugar y las circunstancias que se presenten como obstáculos o fortalezas para comprender o encontrar soluciones.
3. Identificar los procesos de crítica que genera en la comunidad científica en torno a las teorías y las prácticas científicas y tecnológicas.
4. Reconocer y retroalimentar los pasos anteriores con posiciones diversas.
5. Conformar una idea o posición que asumirá, argumentarla.
6. Determinar el comportamiento que exige la posición asumida y la actuación que puede tener en el cambio.

Este proceso es cíclico, se va enriqueciendo y mejorando mientras se pone en práctica. La clave, sin embargo, está en que la reflexión no se quede en teorías, sino que genere el pensamiento crítico del estudiante y una disposición positiva a participar con el conocimiento científico en la solución a los problemas que la sociedad actual nos presenta.

Este debe ser el compromiso impostergable de la reflexión filosófica de la ciencia en la educación, pues solamente a partir de esta postura frente a la realidad se pueden crear procesos innovadores en el desarrollo de un pensamiento integral.

Sin embargo, es preciso enseñar que la ciencia, aunque exige el uso del método, ella avanza falsando, equivocándose, rectificando y, a veces, superando los tropezones. Por tanto, aprender y comprender el camino del investigador, las formas en que se logra su contrastación, falsación o cambio de paradigma según el enfoque epistemológico que se considere es posible encontrar; esta propuesta de

seguro que dara la robustez y el encanto, al ejercicio de aprender, pensar y hacer, ciencia.

Por tanto, la mediación pedagógica adecuada del profesor que enseña ciencias naturales, se deberá entonces nutrir de la Filosofía al concebir su propuesta. En este caso, es necesario, atender a la conformación epistemológica, ética y política de los temas que abordara con una racionalidad científico, técnica y social que permita al estudiante conocer el problema o situación que enfrenta la sociedad, advertir las teorías y tecnologías que discuten y promueven el análisis y las soluciones para, luego, implicarse en un proceso de análisis crítico y de toma de posiciones.

La situación de la enseñanza de la filosofía de la ciencia en América Latina, sobretodo, es aún un tema sujeto a la reflexión crítica y la innovación didáctica; sobre todo, es preciso valorizar la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina; atenuar con enfoques participativos la desmotivación con que maestros, profesores de ciencia y los propios estudiantes aprecian este saber.

Se necesitan iniciativas que puedan ayudar en el mejoramiento de esa situación. Es preciso realizar esfuerzos para comprender que enseñar filosofía de la ciencia, el docente debe ser un buen comunicador, un mediador o un guía del aprendizaje; por tanto, es quien facilita a los estudiantes su encuentro con los significados y sentidos de la ciencia que se estudia para su formación y las posibilidades que este saber les proporciona para la vida.

Alcanzar estos propósitos demanda primero que los maestros y profesores de ciencia se abran al debate pedagógico, centren su análisis en la investigación, de modo que sean capaces de sustituir el enfoque estandarizado del contenido filosófico en la educación por una perspectiva más abierta y flexible que resigne su papel como maestro o profesor de ciencias, mejorando sus habilidades, capacidades y destrezas filosóficas y didácticas.

Esta propuesta para enseñar ciencias naturales, obedece a la postura de Olivé & Pérez (2010), quienes en su texto teoría y observación. Establecen un debate epistemológico donde la idea a extractar para nuestro desarrollo didáctico se basa en dar claridad sobre conceptos teóricos, lenguaje teórico, conceptos observacionales, lenguaje observacional, y como estos hacen una conexión a través de la experimentación en la generación de conocimiento científico escolar. Por lo demás se diseña una metodología así:

1. Se plantea la hipótesis o posible teoría.

2. La observación, de la situación problema; este se encuentra permeado por un vocabulario observacional y unos modelos observacionales.

Mientras que la teoría se encuentra en su desarrollo con vocabulario teórico y modelos teóricos. Los aspectos observacionales tienen una influencia de los aspectos teóricos:

3. Se plantea la experimentación, a la cual se le realizan observaciones y desde luego se origina los conceptos observacionales.
4. El proceso de experimental se encuentra en relación con la falsación-contrastación en términos de Popper (1996), o con la revisión de la ciencia normal, el encontrar anomalías y el cambio de paradigma la revolución científica, según Kuhn (2004).
5. Se producen las generalidades o regularidades de las ciencias.

Es decir, producción de conocimiento científico escolar y el desarrollo de competencias científicas.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la filosofía, en general y de la ciencia en particular en una sociedad cada día está comprometida con la formación de los ciudadanos del mañana; pues, en ellos descansa la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico, la disposición al estudio y utilización de la ciencia en la solución de problemas y en la búsqueda de mejores condiciones de vida

Los maestros y profesores, deberán sumarse a la elaboración de propuestas didácticas para el tratamiento de los conceptos, estructuras y métodos de la ciencia, inicien a sus estudiantes en la investigación científica y estimulen el pensamiento crítico propositivo como una oportunidad para participar en la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrentan la sociedad actual, reconociendo que esta es una responsabilidad ciudadana impostergradable.

El modelo didáctico, sustentado en la visión compleja del conocimiento filosófico, deberá superar la transmisión del conocimiento frontal y sumir un enfoque alternativo centrado en la reflexión y problematización de la realidad en el que el compromiso de participar en la búsqueda de soluciones convoque al estudiante asumir una posición

Las actividades de enseñanza aprendizaje por tanto deberán secuenciar el tratamiento del contenido desde el ejercicio de problematización –reflexión – concientización.

El compromiso que asumen maestros y profesores de ciencia apunta a la revalorización de la reflexión filosófica en la enseñanza de las ciencias, a promover la innovación,

la investigación didáctica, y sobre todo, a implicarse también en la reflexión filosófica de la ciencia pues solo quien se ejercita el proceso podrá encontrar las vías para enseñar a pensar y utilizar el conocimiento en función de la formación integral de sus estudiantes.

Indudablemente, que en Colombia en particular se deben asumir posturas de reflexión profunda por parte de todos los encargados de desarrollar competencias científicas en los escolares, ya que; es evidente que las facultades de educación tienen esta deuda con los docentes que orientan química, biología, física en la mayor parte de las instituciones educativas del país.

En ese mismo sentido, se observan prácticas educativas con poca o nula transversalización que involucre a la historia y la filosofía de la ciencia. Por lo tanto es muy relevante proponer al estudiante modelos experimentales semejantes a los que propuso el científico para plantear y comprobar los modelos teóricos a partir de las observaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayer, A. J. (1965). Positivismo lógico. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chamizo, J. A. (2010). Historia y filosofía de la química. Aportes para la enseñanza. México: Siglo XXI.
- Díez Calzada, J. A., & Moulines, C.U. (1997). Fundamentos de filosofía de la ciencia. Barcelona: Ariel.
- Durán Hevia, J. (2012). Modelos didácticos de la enseñanza de las ciencias en una escuela municipalizada y una escuela particular pagada, un estudio de casos desde las teorías didácticas. (Tesis de maestría). Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Gil-Pérez, D. (1993). Contribución de la historia y filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/ aprendizaje por investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(2), 197-212. Recuperado <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21204/93254>
- Guridi, V., & Arriasecq, I. (2004). Historia y Filosofía de las Ciencias en la educación polimodal: propuesta para su incorporación al aula. *Ciênc. educ.*, 10(3), 307-316. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n3/01.pdf>
- Kuhn, T. (2004). Estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica.

- Meinardi, E., Adúriz-Bravo, A., Morales, L., & Bonana, L. (1999). El modelo de ciencia escolar: Una propuesta de la didáctica de las ciencias naturales para articular la normativa y la realidad del aula. *Revista de Enseñanza de la Física*, 15(1). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/15875/15681>
- Popper, K. (1996). *La lógica de la investigación científica*. México: Red Editorial Iberoamericana.
- Rivadulla, A. (1986). *Filosofía Actual de la Ciencia*. Madrid: Tecnos.
- Rivadulla, A. (2004). *Éxito, razón y cambio en física. Un enfoque instrumental en teoría de la ciencia*. Madrid: Trotta.

51

EL USO DE LAS TÉCNICAS DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES COGNITIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 5 AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL

THE USE OF GAMIFICATION TECHNIQUES IN THE CLASSROOM TO DEVELOP THE COGNITIVE SKILLS OF CHILDREN FROM 4 TO 5 YEARS OF INITIAL EDUCATION

Xiomara Paola Liberio Ambuisaca¹

E-mail: isabel.herreradv@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8579-5823>

¹ Escuela de Educación Básica Isabel Herrera de Velázquez. Milagro. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Liberio Ambuisaca, X. P. (2019). El uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial. *Revista Conrado*, 15(70), 392-397. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La gamificación es una técnica de aprendizaje que utiliza juegos en el ámbito educativo con el objetivo de obtener resultados adecuados en el aprendizaje de los estudiantes. En este mundo globalizado mejorar la práctica docente es necesaria, por esta razón en este documento estableceremos algunas consideraciones sobre la utilización de la gamificación como estrategia didáctica que permita desarrollar las habilidades cognitivas en niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial. El presente trabajo metodológicamente contempla una revisión teórica sobre los fundamentos que explican la gamificación y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la práctica docente, concluyendo en que la utilización de videojuegos con contenidos interesantes fortalece el proceso de enseñanza – aprendizaje promoviendo ambientes de aprendizajes significativos que ayudan a enriquecer las capacidades cerebrales de los estudiantes en edades de 4 a 5 años.

Palabras clave:

Gamificación, Habilidades cognitivas, técnica de aprendizaje, ludismo.

ABSTRACT

Gamification is a learning technique that uses games in the educational field with the objective of obtaining adequate results in student learning. In this globalized world, improving the teaching practice is necessary, for this reason in this document we will establish some considerations on the use of gamification as a didactic strategy that allows the development of cognitive skills in children from 4 to 5 years of Initial Education. This work methodologically contemplates a theoretical review of the fundamentals that explain the gamification and use of Information and Communication Technologies in teaching practice, concluding that the use of video games with interesting content strengthens the teaching - learning process by promoting environments of significant learnings that help enrich the brain abilities of students in ages from 4 to 5 years.

Keywords:

Gamification, Cognitive habilyties, learning technique, ludism.

INTRODUCCIÓN

Los educadores se esfuerzan incesantemente por mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en las diferentes aulas de clases, adaptando la metodología docente a las distintas características de los estudiantes, influenciadas por un contexto en el que el acceso a al conocimiento por medio de dispositivos y sitios web, está marcando significativamente y rompiendo brechas en lo que concierne a paradigmas educativos.

La dificultad del contexto socioeconómico, cultural y político está impactando directamente a la sociedad. Esta afectación nos incita a crecer asumiendo las crisis como oportunidades para el cambio y el bienestar común. Las tendencias actuales en el sistema educativo se están enfocando en la “construcción del conocimiento” de parte de estudiantes y docentes, esta interacción permite que ambos generen nuevos saberes. Las teorías cognitivas de Piaget destacan la relevancia del juego, cuando recoge tres fases de la evolución del pensamiento humano: (a) El juego funcional (o sensomotor); (b) El juego simbólico (vinculado a la ficción) y (c) Los juegos con reglas (el que se realiza en grupo).

El juego como construcción de conocimiento requiere de docentes comprometidos con actitud diferente, demanda de docentes que abandonen enfoques tradicionales, que funcionaba en su momento, en la actualidad necesitamos profesionales creativos, proactivos e innovadores, que asuman nuevas realidades que hoy presenta la posmodernidad para impactar en el desarrollo integral de los estudiantes. Expresa que los profesionales de la educación ocupan un lugar privilegiado porque son ellos los que realizan acompañamiento en el proceso de enseñanza, por esta razón en el presente ensayo estableceremos algunos aspectos importantes sobre el uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial.

Esta nueva herramienta permitirá incluir los juegos como una manera placentera para socializar normas de convivencia, además de ayudar a explorar los gustos de los estudiantes, innovando de esta manera el sistema educativo. Vygotsky, citado en Martín (2017), estima que el juego realmente orienta al desarrollo humano. Así mismo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), expresa que los juegos apoyan e influyen la práctica pedagógica como medio para estimular el desarrollo de la personalidad. Apoyando estas posturas se puede decir que los juegos permiten desarrollar las habilidades sociales y el pensamiento lógico y crítico, teniendo en cuenta que jugar durante la infancia

ayuda a preparar al individuo a mejorar sus relaciones interpersonales y lo proyecta para que pueda realizar sus actividades cuando sea mayor.

En este ensayo se desea brindar aportes esenciales para la innovación usando la tecnología como herramienta inmersa en el sistema educativo en vista de que debemos asumir responsablemente la época globalizada en la que vivimos y en la que los docentes no podemos ignorar, sino asumir retos y oportunidades en beneficio de los estudiantes, por tal motivo es importante la utilización de la gamificación como técnica de aprendizaje para desarrollar las habilidades cognitivas en los niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial utilizando la lúdica para motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

DESARROLLO

En el siglo XXI se han hecho presente nuevas formas de relacionarnos, es así que la tecnología ha revolucionado la forma como interactúan los individuos en esta sociedad llamada del conocimiento, por tal motivo es necesario que en el proceso de enseñanza - aprendizaje la tecnología esté presente para brindar formación a los requerimientos de la nueva sociedad de la información. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013), expresa que en las políticas públicas se han planteado dos áreas para mejorar favorablemente el sistema educativo, estas son: Nuevas prácticas educativas y medición de los aprendizajes. Cabero (2017), plantea que las TIC han revolucionado a las instituciones educativas por su utilización tanto en docentes como estudiantes por la gama amplia de información actualizada que ofrece.

En la actualidad el estudiante cumple un rol protagónico en el proceso de enseñanza - aprendizaje, es por esta razón que es necesario que el docente planifique recursos didácticos novedosos. El término gamificación proviene de los pueblos germánicos introducido en nuestro medio en el año 2008, se lo ha venido utilizando en el marketing como herramienta para atraer clientes mediante el juego.

La gamificación no es otra cosa que instrucciones de juegos que se aplican a cualquier contexto. Según Kapp (2012), emplear la ludificación sirve para crear comunidades de aprendizaje, los docentes están seguros de que la gamificación es una técnica significativa que ayuda potencialmente al proceso de enseñanza - aprendizaje de los niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial y que ellos disfrutarían el trabajo en aula mediante métodos efectivos para aprender y resolver situaciones.

Siendo la gamificación una estrategia que permitirá el desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes

desde edades más tempranas, debe cumplir con ciertos objetivos que justifiquen su accionar, en tal virtud el docente **Bernardo Jareño Manclús**, en una entrevista fundamento su aplicación y delimita los siguientes objetivos (Tabla 1):

Tabla 1. Objetivos de la Gamificación

OBJETIVOS	LOGROS
FIDELIZACIÓN	Crear un vínculo con el contenido que se está trabajando.
MOTIVACIÓN	Ser una herramienta contra el aburrimiento.
OPTIMIZAR Y RECOMPENSAR	En aquellas tareas en las que no hay ningún incentivo más que el propio aprendizaje.

En referencia a los objetivos de la gamificación para el desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes de 4 a 5 años de edad, es necesario indicar que constituyen ingredientes muy atractivos para sus alumnos debido a esta se conseguirán resultados de calidad en los procesos educativos. La utilización de la gamificación en el salón de clases tiene impacto significativo, así la Universidad de Valparaíso (2017), señala los siguientes: Brinda retroalimentación a los estudiantes; Otorga información al docente; Estimula la relación entre compañeros; Proporciona momentos para el aprendizaje activo; Los aprendizajes de los estudiantes son mejorados; Motiva a los estudiantes para que participen de forma activa en el aula.

La gamificación es considerada como estrategia didáctica y motivacional que sirve para obtener comportamientos adecuados en los estudiantes fomentando ambientes atractivos donde los participantes se involucran obteniendo resultados de aprendizaje favorable. Borrás (2015), señala que el juego es pieza indispensable para gamificar las actividades que se van a efectuar en el aula como puntuación, retos, medallas, etc. Los juegos permiten que los niños de 4 a 5 años de Educación Inicial desarrollen la inteligencia emocional y logren crear situaciones prácticas, estos juegos deben ser planificados de tal manera que se encaminen a obtener aprendizajes deseados y posteriormente retroalimentarlos, siendo para el docente una herramienta que le sirve para alentar a su grupo de estudiantes. La gamificación orienta para que los niños socialicen, utilizan los juegos para mejorar de forma positiva el comportamiento y rediseñar los contenidos para adquirir saberes nuevos, aprovechando el potencial de los infantes, el docente debe fomentar aprendizajes cooperativos generando confort en las clases.

Las habilidades cognitivas son las diferentes capacidades intelectuales que demuestran los individuos para hacer algo. Estas habilidades son, como indican Hartman & Sternberg (2003), los obreros del conocimiento. Pueden ser cuantiosas y variadas, como verse afectadas por la índole misma de la tarea a realizar, la actitud del sujeto y determinadas variables de contexto. En lo que respecta específicamente a la comprensión como área de desarrollo cognitivo, esta abarca: El conocimiento físico en términos del conocimiento de las propiedades físicas de los objetos y del modo del cómo actuar sobre ellos explorando activamente con todos los sentidos; manipulando, transformando y combinando materiales continuos y discontinuos; Escogiendo materiales, actividades y propósitos; adquiriendo destrezas con equipos y herramientas; descubriendo y sistematizando los efectos que tienen las acciones sobre los objetos, como por ejemplo agujerear, doblar, soplar, romper, apretar, etc.; Descubriendo y sistematizando los atributos y propiedades de las cosas.

En este sentido hay que tener en cuenta de manera particular cuales son las habilidades cognitivas que se debe desarrollar en los estudiantes en edades comprendidas entre 4 a 5 años, aunque son diversas, es importante puntualizar aquellas que se perfilan a desarrollar mediante la utilización de la gamificación. En la tabla 2 se especifican las áreas de los logros de desarrollo.

Tabla 2. Áreas de los logros de desarrollo.

Logros en destrezas con las manos y los dedos	Copia triángulos y otros patrones geométricos Dibuja a las personas con cuerpo Escribe algunas letras Se viste y desviste sin ayuda Utiliza tenedor, cuchara y (algunas veces) cuchillo de mesa Suele encargarse de sus propias necesidades fisiológicas en el inodoro
Logros del lenguaje	Recuerda parte de una historia Habla con oraciones de más de cinco palabras Usa el tiempo futuro Narra cuentos más largos Dice nombres y direcciones
Logros cognitivos	Puede contar diez o más objetos Dice correctamente el nombre de por lo menos cuatro colores Comprende mejor el concepto del tiempo Tiene conocimiento de lo que se usa cada día en casa (dinero, alimentos, electrodomésticos)

Logros sociales y emocionales

Quiere complacer a los amigos
 Quiere ser como sus amigos
 Es más probable que acepte reglas
 Le gusta cantar, bailar y actuar
 Muestra más independencia y hasta puede visitar solo a algún vecino inmediato
 Está consciente de su sexualidad
 Puede distinguir la fantasía de la realidad
 Algunas veces es exigente, otras son sumamente colaboradoras

Teniendo una gama de habilidades a desarrollar en los estudiantes de edades iniciales, constituye una rica fuente en recursos para los docentes, que buscan potenciar ciertas destrezas en sus estudiantes de una manera diferente, novedosa, creativa y sobre todo lúdica la cual hace que a los estudiantes participen del desarrollo tecnológico que cada día avanza a pasos agigantados. Por otro lado, Pueyo (2006), expresa que las habilidades cognitivas son aquellas cualidades de una persona que se manifiestan al momento de efectuar una tarea mental y que corresponde al desarrollo de las capacidades potenciales del individuo, estas habilidades son procesos mentales que se desarrollan desde la niñez y nos preparan para recoger, elegir, procesar, recolectar y salvar la información que necesitamos para relacionarnos con el mundo. Existen por otra parte algunas las habilidades cognitivas que con frecuencia requieren mayor entrenamiento, entre las que contamos: (1) Funciones ejecutivas; (2) Atención; (3) Memoria.

Funciones ejecutivas: Son los procesos cognitivos necesarios para planear, organizar y regular la conducta, nos permiten resolver los problemas de la vida cotidiana.

Atención: Se refiere a la capacidad de focalizar la conciencia en un estímulo determinado, filtrando el resto de la información que se recibe del medio.

Memoria: Es la habilidad para registrar, almacenar y evocar información que ha sido aprendida previamente.

Es importante entrenar otras habilidades como son:

Orientación: Consciencia de nosotros mismos en un tiempo determinado.

Cognición social: Procesos de análisis e interpretación de pensamientos en contextos sociales.

Habilidades visoespaciales: Capacidad para manipular objetos mentalmente.

Gnosias: Capacidad para reconocer información previamente aprendida por uno o varios de los sentidos.

Lenguaje: Capacidad para comprender ideas que se comunican a través de símbolos convencionales.

Algunas de las actividades que nos pueden ayudar a desarrollar las habilidades cognitivas son: (1) Juego; (2) Videojuegos educativos; (3) Ejercicio y actividades deportivas; (4) Actividades Artísticas (5) Mindfulness y ejercicios de atención

Juego

El juego, en cualquiera de sus modalidades es ideal para desarrollar habilidades cognitivas, así tenemos:

El **juego libre** que es aquel que estimula la flexibilidad y motiva al niño a probar diferentes maneras de hacer las cosas. Cuando se juega con otros niños, estimula el lenguaje y la cognición social. (Sin reglas)

El **juego estructurado** desarrolla estrategias que permiten resolver problemas y ajustarse a las posibilidades del juego. (Con reglas)

Los juegos estructurados son múltiples como los tradicionales como son: el avioncito, saltar la cuerda y escondidas, juegos de destreza mental como acertijos, sudokus y laberintos.

Videojuegos Educativos se consideran como juegos estructurados. Estos se basan en los videojuegos tradicionales, añadiéndosele componentes educativos, de tal manera que el niño, adquiera conocimientos y desarrolle habilidades. Los videojuegos ayudan a mejorar las prácticas pedagógicas, desarrollan habilidades. Para diseñar una clase con uso de juegos es necesario elegir un juego según los resultados de aprendizaje, durante la clase es necesario contextualizar a los estudiantes, especificar las reglas y el tiempo a utilizar, crear sistemas de recompensa y posteriormente retroalimentar los resultados. Algunas aplicaciones y software que potencian la gamificación en Educación inicial son: Cerebriti, Kahoot, utilizados para sistema de respuesta inmediata, duolingo para enseñanza de idioma, entre otros.

Según la Universidad Católica de Chile (2018), los sistemas de respuesta inmediata (SRI) permiten monitorear los aprendizajes y promover la participación de todos los estudiantes a lo largo de la clase a través de distintas tecnologías móviles e inalámbricas. Los sistemas de respuesta inmediata son herramientas online gratuitas que nos permiten crear preguntas y cuestionarios para recibir respuestas inmediatas de los estudiantes a través de sus celulares, tablets o computadores, aumentando la participación y la motivación de los estudiantes a lo largo de la clase. Una de las principales ventajas del sistema de respuesta inmediata es que no es necesario descargar ninguna aplicación ni programa para responder las preguntas, solamente el docente debe crear una cuenta para generar las preguntas.

Arcademics

Es una plataforma que recopila un gran cantidad de juegos interactivos para poder practicar cálculo mental. Esta plataforma permite el juego entre estudiantes de diferentes centros educativos.

Brainscape

Es una plataforma con tarjetas virtuales altamente personalizables, funcionan como resúmenes de los principales contenidos sobre un tema. Las imágenes funcionan como transmisores de ideas y el colorido estimula la memoria visual.

Cerebriti

La revista Educación 3.0 (Tecno Media Comunicación, 2019), manifiesta que Cerebriti basa su método didáctico de la siguiente manera: Por un lado, la gamificación de los contenidos donde la plataforma incluye elementos como son: retos, rankings y méritos para aumentar la motivación del estudiante. Por otro lado, la co-creación como elemento fundamental, puesto que el estudiante pasa de 'consumir' contenidos a producirlos. Al elaborar un juego, el estudiante interioriza mejor el contenido, ayudándole así en su proceso de aprendizaje. Cerebriti para estudiantes de Educación Inicial presenta alternativas de juego como: Adivina el color; Números ordinales para educación infantil; Conceptos espaciales; Necesidades cognitivas en educación infantil; Los colores en Inglés; Animales que viven en el mar; Hábitos de higiene; Personajes de cuentos famosos.

ClassDojo

Plataforma que permite recoger insignias positivas o negativas que obtienen los estudiantes y que suman o restan puntos, de esta manera garantizan la motivación, la comunicación con los estudiantes o con sus familias.

Minecraft: Education Edition

Videojuego aplicable a cualquier área disciplinar que permite la gestión de la clase y de los distintos mundos por parte del docente, además de la creación de cuentas por parte de los estudiantes, a través de las cuáles reciben las tareas, misiones y objetivos de cada partida.

Kahoot

Es un servicio web que ha sido diseñado para fines educativos, con el objetivo de aprender divirtiéndose, considerada como **herramienta de refuerzo**, donde el docente controla la partida con precisión, de modo que puede hacer pausas para añadir las explicaciones

necesarias. Una de las grandes virtudes de esta plataforma está en que cada uno puede crearse sus propios 'concursos', adaptados a las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes según su proceso de aprendizaje. Algunos de los temas que se pueden reforzar de forma divertida en niños de 3 a 4 años que ofrece Kahoot son: Comprensión lectora; Figuras geométricas; Los sentidos; Nutrición

Duolingo

Duolingo es un proyecto destinado al aprendizaje gratuito de idiomas y a la certificación del nivel de inglés. Esta plataforma ofrece cursos de inglés, francés, alemán, portugués, italiano, catalán, esperanto y jopará para usuarios hispanohablantes además de neerlandés, danés, sueco, noruego, turco, esperanto, ruso, hebreo, irlandés, ucraniano entre otros. Se lo puede utilizar para versión web de escritorio, cuenta con una aplicación para *iOS*, *Android*, *Windows Phone* y *Chrome*.

Duolingo es una plataforma de aprendizaje de idiomas muy popular, podría considerarse como la más descargada en el mundo, cuenta con más de 300 millones de usuarios. El objetivo de Duolingo es que el aprender un nuevo idioma sea muy divertido y accesible para todos. Está diseñado para que los usuarios la sientan como un juego, comprobándose que es efectivo. Además de su plataforma principal, existe [Duolingo English Test \(DET\)](#), que es una opción de certificación de idiomas que es aceptada por más de 200 universidades.

Actividades deportivas

Las actividades deportivas son consideradas como juego estructurado, estimulan las habilidades visoespaciales mediante la interacción con el medio, el ejercicio físico ayuda a los procesos de atención y memoria porque mejoran la oxigenación cerebral. La práctica deportiva estimula la cognición social, porque las situaciones que se presentan durante el juego estimulan a los comportamientos individuales y sociales.

Actividades Artísticas

Las actividades artísticas promueven el desarrollo de todo tipo de habilidades cognitivas, así tenemos que cuando un niño dibuja o pinta pone en práctica habilidades de atención y visoespaciales, cuando canta desarrolla la memoria. Cuando un niño toca un instrumento practica una actividad que le permite su desarrollo cognitivo de forma excelente. Algunos estudios manifiestan que ésta es una de las pocas actividades que involucra el uso de todas las áreas y funciones del cerebro.

CONCLUSIONES

La gamificación en el ámbito pedagógico busca superar los principios de la educación tradicional estableciendo nuevos parámetros de aprendizaje, procura que el proceso educativo se convierta en una experiencia significativa fundamentada en factores como la motivación y la identificación social a través del juego, con el fin de alcanzar un mayor compromiso por parte de los estudiantes ante el aprendizaje.

Adaptar las metodologías educativas a la realidad de la sociedad actual es uno de los retos que se plantean en la escuela actual con el objetivo de adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características, necesidades e intereses de las nuevas generaciones.

Los docentes, como agentes importantes de las instituciones educativas, tenemos un rol importante en la educación de los estudiantes, el uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial realmente se constituyen en proceso de transformación de las prácticas didácticas, haciéndose necesaria la actualización y formación permanente de los docentes para que sean capaces de responder a las demandas actuales y a los cambios que se producen en la sociedad y en las aulas que requieren de nuevas estrategias, metodologías o procesos de innovación educativa.

Como conclusión de esta visión de las magníficas posibilidades que la gamificación otorga a docentes y estudiantes de 4 a 5 años de Educación inicial se espera que los profesores salgan de su zona de confort para encontrar un sentido lúdico al proceso de enseñanza- aprendizaje, expandiendo las posibilidades de generar prácticas innovadoras, como flipped classroom (o clase invertida), blended learning y aprendizaje adaptativo, lo que permite dedicar horas del plan formativo a la práctica y dejar el contenido teórico para el estudio individual del estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borras, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Cabero, J. (2017). La formación en la era digital: ambientes enriquecidos por la tecnología. *Revista gestión de la innovación en educación superior*, 2(2), 41-64. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/67192>
- Chile. Universidad Católica. (2018). Sistemas de respuesta inmediata. Recuperado de http://desarrollodocente.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=609&Itemid=729
- Chile. Universidad de Valparaíso. (2017). *Unidad de mejoramiento de la docencia universitaria*. Recuperado de http://vra.ucv.cl/ddcyf/wp-content/uploads/2017/03/gamificacion_continua.pdf
- Hartman, H., & Sternberg, R. J. (1993). A *broad BACEIS for improving thinking*. *Instructional Science*, 21(5), 401-425. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00121204>
- Martín, J. (2017). Gamificación en el aula de ELE. (Trabajo de Fin de Grado en Español: Lengua y Literatura). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Estudios y documentos de Educación*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las Tic's en educación en América latina y el caribe*. Paris: UNESCO.
- Pueyo, A. (2006). *Inteligencia y cognición*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tecno Media Comunicación. (2019). Cerebriti, una plataforma para crear y compartir juegos educativos de manera gratuita. *Educación 3.0*. Recuperado de <https://www.educacionrespuntocero.com/recursos/cerebriti-una-plataforma-para-crear-y-compartir-juegos-educativos-de-manera-gratuita/26038.html>

52

RESPONSIBILITY AND LIABILITIES IN CONSEQUENCE OF HARM IN PRIVATE INTERNATIONAL LAW

RESPONSABILIDAD Y RESPONSABILIDADES COMO CONSECUENCIA DEL DAÑO EN EL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

Natalia E. Kovalenko¹

E-mail: kke@email.asu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4961-9480>

Kseniya E. Kovalenko¹

E-mail: kovalenko1288@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6017-8933>

Jorge Luis León González²

E-mail: jleon@ucf.edu.cu

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2092-4924>

¹ Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

² Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

Suggested citation (APA, sixth edition)

Kovalenko, N. E., Kovalenko, K. E., & León González, J. L. (2019). Responsibility and liabilities in consequence of harm in private international law. *Revista Conrado*, 15(70), 398-403. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

ABSTRACT

For many years there was a traditional conflict-binding - the country's right of place of causing harm. At the same time, with the complication of relations in society, new offenses arose, to which it is now difficult to apply traditional binding. Modern trends in literature are called alternative: the victim can choose the law of the place of occurrence of harm or the law of the place where the offense was committed. In this article, we have analyzed the modern approach, which consists in the consistent rejection of the territorial linkage of the element of a tort legal relationship, since these circumstances may be undefined for finding the legal space to which the entire relationship is tied.

The article analyzes judicial practice, identifies the problems of choice, the law applies to relations in the field of harm.

Keywords:

Law, harm, offense, private international law, tort.

RESUMEN

Durante muchos años hubo un conflicto tradicional vinculante: el derecho de lugar del país de causar daño. Al mismo tiempo, con la complicación de las relaciones en la sociedad, surgieron nuevas ofensas, a las cuales ahora es difícil aplicar la vinculación tradicional. Las tendencias modernas en la literatura se llaman alternativas: la víctima puede elegir la ley del lugar de ocurrencia del daño o la ley del lugar donde se cometió el delito. En este artículo, hemos analizado el enfoque moderno, que consiste en los siguientes enlaces. También describe la práctica judicial, identifica los problemas de elección, la ley se aplica a las relaciones en el campo del daño.

Palabras clave:

Ley, daño, ofensa, derecho internacional privado, agravio.

INTRODUCTION

Obligations arising from non-contractual relations include obligations arising from the infliction of harm. These obligations are usually called tort obligations, because they arise not from a contract, but from illegal actions (delicts).

Violation of safety rules in the application of modern vehicles, with the massive movement of people from one country to another leads to a significant increase in accidents and disasters of various kinds and scale, which, in turn, entails the emergence of tort relations with the so-called foreign element. Unfortunately, there are more than enough examples of this kind.

Damage may be caused to a foreign citizen in Russia, for example, as a result of a traffic accident caused by a Russian or a foreign driver, as a result of a collision of ships in different countries in the open sea.

The law of the place of causing harm regulates non-contractual legal relations, based on the legal fact of causing damage to the person or property. This attachment formula means that the law of the state in whose territory the damage was caused applies to tort relations. The most difficult question in connection with the application of this attachment formula is the question of what is the place of the harmful action or place of manifestation of harmful consequences as the place of damage? The answer to this question is given differently in the law-enforcement practice of states. The countries of the Anglo-Saxon system of law have traditionally understood the place where the harmful action took place under the place of damage, and the countries of the Romano-German legal system are the place of manifestation of harmful consequences. However, to date, these provisions have changed in connection with the development of European law within the European Union.

Now the interpretation of the European Court, given to them in the case *Bier v. Mines de Potasse d'Alsace*. The Court, interpreting the provision of Article 5 § 3 of the Brussels Convention of 1968 on the jurisdiction and enforcement of judgments in civil and commercial matters, explained that the place of infliction of harm should be understood as the place where the act underlying the tort was committed, both and the place of manifestation of harmful consequences. Russian legislation currently applies a very specific approach to this issue (Russian Federation. State Duma, 1994). It is a question of the law of the country where the action or other circumstance that served as the basis for the claim for compensation for harm was applied to the obligations arising from the infliction of harm. In the event that, as a result of such an act or other circumstance, harm has occurred in another country, the law of that

country may be applied if the harm-bearer foresaw or should have anticipated the occurrence of harm in that country. To the obligations arising, as a result, of causing harm abroad, if the parties are citizens or legal entities of the same country, the law of this country is applied. In the event that the parties to such an obligation are not citizens of the same country but have a residence in the same country, the law of that country is applied.

According to Article 1221 of the Civil Code of the Russian Federation, to the demand for compensation for damage caused by defects in the goods, work or service, at the choice of the victim, the following applies:

1. The law of the country where the seller or manufacturer of the goods or other damage causer has his residence or principal place of business.
2. The law of the country where the victim has its domicile or principal place of business.
3. The law of the country where the work was performed, the service was rendered, or the law of the country where the goods were purchased.

The choice of the victim, provided for in sub-clause 2 or 3 of clause 1 of Art. 1221 of the Civil Code of the Russian Federation, can only be recognized if the harm-bearer does not prove that the goods arrived in the country concerned without his consent.

If the victim has not exercised the right of choice granted to him by this article, the law subject to application is determined in accordance with Article 1219 of the Civil Code of the Russian Federation (Russian Federation. State Duma, 1994).

On the basis of the law subject to application of obligations arising as a result of causing harm, it is determined:

1. The ability of a person to bear responsibility for the harm caused.
2. The imposition of liability for harm on a person who is not the cause of harm.
3. Grounds for liability.
4. Grounds for limitation of liability and exemption from liability.
5. Ways of compensation for harm.
6. The amount and amount of compensation for harm (Russian Federation. State Duma, 1994).

In literature it was noted that in many countries, conflicts of laws in the area of obligations due to causing harm are solved on the basis of one of the oldest beginnings of private international law - the law of the place of the offense (*lex loci delicti commissi*). The choice of the right to

place a tort as the leading conflict rule is enshrined in the laws of Austria, Hungary, Germany, Greece, Italy, Poland, Scandinavian countries, as well as in international treaties, for example, in the Code of Bustamante in 1928.

A manifestation of modern approaches was the combined application of the law of the place of commission of the offense and other conflict of laws rules referring to the laws of citizenship, place of residence of the parties, place of registration of the vehicle. These trends are traced in the development of foreign legislation, in international contractual practice.

The parties may at any time after the occurrence of the event that caused the injury, agree on the application of the law of the court.

Thus, when solving the conflict of laws issue with regard to tort obligations, a choice is made between two main options: the application of the law of the country of the malicious act or the country of the victim, i.e. persons who have been harmed. Traditionally, the law of the place of causing harm is applied, but the application of this principle under the laws of a number of countries is adjusted by the possibility of applying the law of the country of the victim if it provides the best opportunities for compensation for harm.

In a number of states, the victim is given the opportunity to choose between filing a claim on the basis of a tort obligation and a claim on the basis of a contract. With the development of insurance systems, the sphere in which it is allowed to file directly claims of victims to insurers of civil liability is expanding, if allowed by the law applicable to the obligation as a result of the injury, or the law to which the insurance contract is subordinate.

DEVELOPMENT

For many years there was a traditional conflict-binding - the country's right of place of causing harm. At the same time, with the complication of relations in society, new offenses arose, to which it is now difficult to apply traditional binding.

Modern trends in literature are called alternative: the victim can choose the law of the place of occurrence of harm or the law of the place where the offense was committed.

Marysheva N.I. notes that in many countries in legislation and jurisprudence the law of the place of causing harm is combined with other rules. It is noted that in this combination there may be pegs - the law of the court, the law of citizenship, the flag of the ship, the place of registration of the vehicle. According to the researcher's observation,

very often the binding is applied to the law of the country with which the relationship has a close relationship.

Accordingly, we conclude that the current approach consists in the consistent rejection of the territorial linkage of the element of a tort legal relationship, since these circumstances may be undefined for finding the legal space to which the entire relationship is tied.

In 2013, Section VI of Part 3 of the Civil Code of the Russian Federation has undergone changes. Thus, new approaches, identified in special international acts.

In particular, the basis for the changes was the Regulation (EC) of the European Parliament and of the Council of 11 July 2007 on the law subject to non-contractual obligations (Rome II).

The main conflict principle was the law of the country where the harm was done (the law of the country where the action or other circumstance that served as the basis for the claim for compensation for harm (as follows from paragraph 1 of Article 1219 of the Civil Code of the Russian Federation, this principle does not exclude the use of other special conflict rules when certain conditions are met.

First of all, it was this article that was changed (Russian Federation. State Duma, 1994).

1. The general rule is that the obligations arising from the injury are applied to the law of the country where the action or other circumstance that served as the basis for the claim for compensation for harm took place.

If the consequences of harm are manifested in another country, then the law of the country in which such negative consequences were manifested may well be applicable. The binding can be changed if the person guilty of causing harm has foreseen or should have foreseen the occurrence of harm in this country.

Researchers note that from the content of paragraph 1 of Art. 1219 of the Civil Code of the Russian Federation follows that in order to take into account the actual circumstances of a particular case, it is possible to use two conflict bindings.

With regard to judicial practice, there is no problem using the linkage law of the place of injury.

Thus, in one of the cases, a Russian citizen was injured in a traffic accident by a foreign legal entity. Harm was caused in the territory of the Russian Federation, and the court on this basis considered the issue of recovery of damages under Russian law.

As a condition for the application of the law of the place of causing harm is the foresight of the guilty person

of the consequences in this country. In the article, as we can see, there is the possibility of applying the law of the country to the place of the onset of consequences, but the possibility does not mean an obligation for the court, although the harm-bearer could foresee the onset of the consequences elsewhere.

The question arises: who will prove the necessity of applying the law of the country the place of occurrence of consequences? In the literature on this subject, there are two points of view.

The first is that the burden of proof must be placed on the plaintiff, not on the delinquent.

The second position based on the assumption that the prediction of the harm-bearer must be presumed. At the same time, as noted in the comment of the Civil Code of the Russian Federation, allows to interpret this prediction based on the interests of the "weak" side of the victim, the respondent can object to the application of the law of another country and prove the opposite.

In addition, it is important to answer the question: who initiates recognition applicable law of the place of harm? In the literature, this question answered in the following way: the injured party, as well as the court on its own initiative, can initiate recognition as applicable to the law of the place of harm.

An interesting answer to the question, what kind of evidence can be put in the basis of the requirements for the application of the law of the place of harm? This can be, for example, information about the presence of delinquent reliable information about the route, the weather conditions, due to which delivery was difficult, etc.

In one of the cases, the person applied to the court with a claim for recovery of damage in connection with the fact of causing harm, as well as on collecting interest based on the norms of Art. 413 MWC of the RF. The controversial obligation arose as follows: a tanker carrying the flag of Russia carrying fuel oil, hitting a storm, broke off. In turn, this led to a spill of the substance, and the nearby water area, respectively, was polluted.

The judicial act notes that the weather phenomenon was not spontaneous and threatening, and even more so the tanker's captain was aware in advance of possible cataclysms in this territory. The captain hoped that the weather would change, and no serious consequences would follow.

Proceeding from this, the captain does not take preventive measures to avoid the crash. This means that there is no ground for releasing the owner of the ship from liability

for damage from pollution of the water area - point 2 of Art. 3 of the International Convention on Civil Liability for Oil Pollution Damage, 1992, art. 317 Merchant Shipping Code of the Russian Federation.

The court, analyzing art. 1219 of the Civil Code of the Russian Federation, noted that since the question of calculating interest by the 1992 Convention is not affected, it must be resolved in accordance with national law, taking into account the principle of the law of the place of harm.

In another case, the court, analyzing that the international treaties of the Russian Federation, the law of the state to be applied in consequence of a tort in the administration of justice, the applicable law is not defined, decided that, by virtue of Art. 1186 Civil Code of RF, paragraph 1 of Art. 1219 of the Civil Code of the Russian Federation it is necessary to apply Russian legislation (on the territory of the Russian Federation, a foreign citizen was harmed).

2. When the parties to a tort obligation have a residence or activity in one country, the law of that country applies.

It also determines the applicable law, if the parties, although they have a residence or activities in different countries, but are citizens or legal entities of one country.

In the literature noted, that earlier the choice of the applicable law was placed mainly in dependence on the nationality of the parties. Exceptions were cases of harm caused by an existing contract.

For example, a traffic accident occurred in Finland. Citizens of the Russian Federation became its participants. One of the cars was badly damaged. One of the participants was found guilty of the incident, and his civil liability was insured. The victim was sent a claim with a demand to transfer the amount of insurance compensation, which the guilty person transferred to a smaller amount. The victim later appealed to the court.

Since the incident took place in Finland, the court of first instance applied Finnish law. In the study of paragraph 2 of Art. 1219 of the Civil Code of the Russian Federation stated that the norm refers to non-contractual obligations. In this case, it can not be applied, since the issue of payment of insurance compensation, which is derived from the contract, and not from causing harm, is being investigated.

3. The parties have the right, by mutual agreement, independently to determine the applicable law. The rules of art. 1219 Civil Code of RF will be used in the absence of such.

As noted in the literature, this approach reflects the principle of autonomy of will and corresponds to the approaches

of a number of advanced states. In addition, the parties are not limited in the choice of law, and can choose any, although earlier in this regard, the parties to the tort obligation were limited. When can such an agreement be concluded? It seems that immediately after the incident, a tort.

For example, the French Court of Cassation in the case of compensation for damage caused by a traffic accident authorized the parties to apply the French law they agreed upon when the Hague Convention on the Law Applicable to Road Traffic Accidents should have applied the law of Djibouti.

According to Karl Kreuzer, the German law contains the provision that the parties are free to choose the right. Moreover, they should not prove the close relationship of the chosen right with the legal relationship. They note that the courts allow agreement of the parties on the applicable law, both written and made "in an implied way".

In the Swiss law, the legislator gives freedom to the parties to a tortious relationship - they have the right to consent to the application of the law of the court at any time after the occurrence of the event that led to the injury (Article 132 of the Swiss law on private international law). The decision of the question of the possibility of preliminary choice by the parties of the law depends on the applicable procedural law of the canton. And the right of the canton determines the time frame within which it is possible to choose the right by the parties.

4. The Civil Code of RF now has a new standard - Art. 1220.1 Civil Code of the Russian Federation. It establishes the possibility to present claims within the framework of tort relations directly to the insurer. In this case, such an opportunity should be allowed by law, subject to application to the tort obligation or under the law to be applied to the insurance contract.

The EU Regulation contains a similar rule in Art. 18. In particular, in one of the cases, the court, in resolving the dispute, applied Art. 1220.1 and p. 1 of Art. 1219 Civil Code of the Russian Federation (Russian Federation. State Duma, 1994). This was justified by the fact that a tortious relationship arose in the aftermath of a traffic accident that took place in Sevastopol (by the date of consideration of the case - already the territory of the Russian Federation). But this is an appellate instance, in the first instance - it was the territory of another state.

The court applied at the appeal stage the norms of Russian law, that is, by the law of the state, where the action took place, which became the basis for the claim.

In the second half of the twentieth century, in some countries of a market economy, the value of consumer claims for deficiencies in goods delivered from another country increased.

The main features in this field of definition of applicable law can be summarized as follows: first, often in these cases the place of manufacture of products or the provision of services does not coincide with the place of occurrence of the consequences of the poor quality of the product (for example, medicine); secondly, the law can be applied, the application of which is provided for in relations between the producer and the buyer (under the contract of sale of goods).

Regarding liability for damage caused by deficiencies of the goods, in 1973 the Hague Convention on the Law to be Liable for the Harm Caused by the Product was concluded (valid for France, Norway, the Netherlands, Spain, Finland and some other states). Russia does not participate in this Convention. In addition, the European Agreement was concluded in Strasbourg in 1977, containing substantive rules in this area.

In determining the law to be applied, the 1973 Convention lists a number of factors, the establishment of which will help determine the rule of law that will serve as "the right of tort". The law of the state of the ordinary location of the victim will be appropriate if it is at the same time either the place of the main activity of the manufacturer, which caused the damage to the goods, or the place where the victim got the goods. In cases where there is no coincidence, the principle of the law of the place of causing harm is applied if the victim has his usual place of residence in the given country, or the person causing the harm is the place of main activity or the product is purchased by the consumer. In situations where this is not the case, the law of the country in which the person responsible for the product conducts its normal business activity applies, unless the victim chooses to base his claim on the law of the place of injury. Along with this, regardless of the applicable law, the requirements relating to the lawful distribution of the product and the legislation of the country where the goods were in circulation will be taken into account.

Attention should be paid to the fact that a number of EU directives on consumer protection have been adopted, which are then embodied in the internal legislation of the EU member states.

Conflict rules on the application of law to claims for compensation for harm caused by deficiencies in a product, work or service, were first incorporated into Russian legislation in the field of private international law in 2001.

However, decisions of this kind could not replace the gaps in legislation. The inclusion in the third part of the Civil Code of the Russian Federation of special provisions aimed at protecting the rights of consumers is connected with the expansion not only of international trade in goods, but also the provision of services.

CONCLUSIONS

Thus, we see that the Russian legislator, reforming the third part of the Civil Code of the Russian Federation, the section on tortious obligations, unifies and harmonizes the norms of Russian and international law, which can be assessed exclusively positively for law enforcement practice. The implementation of internationally approved standards will promote the best protection of the rights of parties to extra-contractual relations.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Russian Federation. State Duma. (1994). The Civil Code of the Russian Federation. Moscow: State Duma.

53

LA REAFIRMACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

THE PEDAGOGICAL PROFESSIONAL REAFFIRMATION IN THE HIGHER MIDDLE TEACHING TRAINING

Yoisniel Rodríguez Delgado¹

E-mail: yaisniel85@ogarcia.ci.cf.rimed.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6745-3368>

¹ Escuela Pedagógica "Octavio García Hernández". Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Rodríguez Delgado, Y. (2019). La reafirmación profesión pedagógica en la formación docente de nivel medio superior. *Revista Conrado*, 15(70), 404-408. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El artículo es resultado de la sistematización realizada en el estudio doctorar del autor, consiste en aportar una formación docente dirigida a la reafirmación profesional pedagógica, a partir de la integración de contenidos didácticos que posibiliten su autodeterminación profesional pedagógica intrínseca; para el mismo se tuvo en cuenta los referentes teóricos que sustentan el proceso, así como el perfil del egresado para la especialidad en el nivel medio superior.

Palabras clave:

Formación docente, reafirmación profesional pedagógica, perfil del egresado.

ABSTRACT

The article is the result of the systematizing carried out in the author's doctoral study, it consists on contributing an educational formation, directed to the pedagogic professional reaffirmation, starting from the integration of didactic-methodological contents that you/they facilitate its professional self-determination, for the same one kept in mind the relating ones theoretical that sustain the process as well as the profile of the expenditure for the specialty in the half superior level.

Keywords:

Educational formation, pedagogic professional reaffirmation, profile of the expenditure.

INTRODUCCIÓN

La Educación es un factor indispensable para el desarrollo social y económico de la sociedad, lo que constituye una prioridad para la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la cual en el objetivo 4 del plan para un desarrollo sostenible, se plantea, según Aguayo (2019): *“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y garantizar docentes calificados”*. (p. 24)

Al analizar este objetivo es evidente la necesidad e importancia que ocupa el profesor para el cumplimiento del mismo. Por lo que la formación docente es un pilar fundamental para el desarrollo y cumplimiento de la Agenda 2030.

A nivel internacional, en particular en Europa, la formación docente ha sido tratada por diferentes autores en el contexto educativo tales como: De Lella (1999); Luzón Trujillo (2018), los cuales ven la formación docente como el proceso de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función, en este caso la docente.

Es tendencia en estos autores concebir la formación docente exclusiva de la Educación Superior, instituciones acreditadas para la entrega de títulos profesionales y la formación científica. Por lo que sus aportes en la formación docente van encaminados a cómo formar un profesional más eficiente, a partir del desarrollo de las habilidades en la investigación, trazando acciones desde los currículos escolares, sin embargo, no se trabaja los motivos e intereses, aspiraciones, cualidades profesionales que presentan los estudiantes por su elección profesional, teniendo en cuenta las diferentes vías de ingreso a las universidades.

En el contexto latinoamericano se tienen referentes de autores que han tratado el tema desde diferentes contextos, reflejo de las realidades educativas en que accionan como: Menghini, Andreozzi & Villanueva (2014); Rátiva Velandia (2016); Chacón Víquez (2016); Ledesma Saucedo (2018), trabajan el tema desde las Escuelas Normales para maestros primarios y la infancia, que, si bien en sus inicios presentaban estudios para el nivel medio superior, han optado por las tendencias europeas de convertir las instituciones de formación pedagógica en instituciones de la enseñanza superior.

Se aprecia en este tipo de formación, dificultades en la concepción de los currículos docentes y su relación con el modelo del profesional, la disminución de las matrículas y la permanencia de los egresados en la docencia.

En Cuba se ha abordado la temática desde una concepción humanista, en la cual se resalta el valor de la reafirmación profesional de los estudiantes que optan por las especialidades pedagógicas desde los diferentes contextos de formación. Tal es el caso de Tamayo Aristigui, Portuondo Fernández, Ramírez del Castillo & Pantoja González (2015), desde la teoría revisada se aprecia de manera positiva que la reafirmación profesional es una etapa de la orientación profesional pedagógica, se concibe desde el proceso de formación docente.

Mediante el estudio se pudo corroborar que existen regularidades desde la teoría que obstaculizan su sistematización hacia otros contextos educativos, lo cual se necesita de una formación docente, que propicie una reafirmación profesional pedagógica vista, desde el proceso docente educativo, que estimule valores intrínsecos de la personalidad hacia el desarrollo de habilidades e intereses motivacionales por la formación docente.

DESARROLLO

La formación docente debe contribuir a la preparación del sujeto para su accionar en el ejercicio de la profesión desde una concepción humanista, en cual el estudiante sea el protagonista de su propio proceso de formación.

Autores como Tamayo Aristigui, et al. (2015); De la Rosa Villao, Guzmán Ramírez & Marrero Salazar (2018); Terranova (2019), plantean que la formación docente del nivel medio superior se direcciona desde las actividades que se realizan en la institución las cuales se planifican desde un enfoque profesional.

Según Aquino (2015), plantea que está constituido por intenciones convertidas en acciones que atraviesen todo el currículo desde ingreso hasta la culminación de estudios. Constituyen abordajes pedagógicos del proceso docente que se realizan con el propósito de aportar conocimientos, habilidades y modos de actuación que tributen eficazmente al perfil del egresado de escuelas pedagógicas.

Por tanto, se asume este criterio, se expresa en la dirección de un sistema de influencias desde lo cognitivo – afectivo motivacional, para formar en el estudiante habilidades e intereses por la profesión y logre su reafirmación profesional pedagógica desde la práctica educativa para su desempeño en la misma.

Mediante lo planteado, se trabaja la formación docente de nivel medio superior desde un proceso sistemático, reflexivo y permanente, mediante las dimensiones cognitivas-afectivas motivacionales, prácticas-valorativas, garantiza la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y cualidades profesionales, la cual se expresa en

la manera de pensar, percibir, sentir y comportarse del sujeto como personalidad, para dar solución a las contradicciones de la práctica educativa.

En consecuencia, con el estudio, se coincide que la reafirmación profesional pedagógica en la formación docente es un proceso que se realiza a partir de un sistema de influencias pedagógicas, debe mediatizar durante toda la formación profesional del sujeto que incluso trasciende fuera de la institución formadora, por lo que está presente durante todo el proceso de formación de la personalidad del sujeto.

Bell Speck, Daudinot Gamboa, De la Caridad Matos Columbié (2016), concibe la reafirmación profesional pedagógica como *“un proceso que se produce en el transcurso del estudio y preparación profesional, esencialmente en los primeros años de los estudiantes de la carrera, a través de la integración y articulación consciente de los agentes educativos de los contextos de actuación significativos dirigidos a la formación y el desarrollo del futuro profesional, de manera que esté apto tanto en lo motivacional como en lo cognitivo para el desempeño e identidad profesional exitosos de su profesión en las condiciones actuales de la escuela”*.

De esta manera, la reafirmación profesional pedagógica es un proceso formativo porque se identifica con la formación de valores, convicciones, ideales, conocimientos, aptitudes y habilidades que desarrollan la personalidad del estudiante, logra comprometerlos con la tarea que realizan, los hace conscientes de su rol e importancia para la sociedad logrando una satisfacción personal, lo cual contribuye a su autodeterminación profesional.

En correspondencia con lo anterior Terranova (2019), considera que entre las características esenciales del proceso formativo se encuentran las siguientes:

- Se expresa mediante la aplicación de un conjunto de actividades teórico-prácticas organizadas coherente y sistemáticamente por la universidad.
- El estudiante se apropia de herramientas que le permiten actuar consciente y creadoramente ante la vida.
- El estudiante debe ser protagonista de su propio aprendizaje.
- El futuro profesional debe poseer recursos que le permitan dirigir el proceso formativo para lograr que sus estudiantes sean activos, reflexivos y creativos; por ello es necesaria la continua preparación del adolescente como portadores de los conocimientos, habilidades y valores dirigidos a influir en los cambios que lógicamente se realizan al currículo de las asignaturas y las áreas del conocimiento, para adecuarlas al desarrollo

de las potencialidades de los mismos según el nivel de formación.

García, Colunga & García (2016), conceptualiza la reafirmación profesional pedagógica desde la formación docente, como un proceso que conlleva a la expresión concreta de las transformaciones manifiestas en la consolidación progresiva de la personalidad del futuro docente, con énfasis en: su motivación, los conocimientos, las cualidades, así como las formaciones profesionales y personales para la labor educativa; visto no solo durante el estudio y preparación para la profesión, sino en la actualidad laboral inicial, la cual se produce como resultado consustancial de la formación profesional del profesor, desde una adecuada implicación individual y grupal.

Se asume por el autor los preceptos anteriores por lo que, la reafirmación profesional pedagógica en la institución formadora se direcciona, a partir de un proceso formativo, flexible, dinámico, creativo, interdisciplinario, en el que se ejerce un sistema de influencias pedagógicas, psicológicas y sociales para desarrollar, consolidar intereses profesionales y habilidades hacia el objeto de estudio de la profesión pedagógica en el estudiante, mediante un proceso de aprendizaje encaminadas a la formación del futuro profesor, de manera que esté en condiciones desde el punto de vista cognitivo-afectivo motivacional de garantizar el cumplimiento del fin de la educación cubana.

Por tanto, su preparación debe abarcar la dirección del proceso educativo en general y el de enseñanza-aprendizaje con un enfoque desarrollador, para la cual se deben aplicar contenidos didácticos que garanticen el diagnóstico integral del escolar, la estimulación motivacional, la comunicación entre el estudiante- estudiante, estudiante-profesor, estudiante- comunidad, como componentes de las dimensiones pedagógicas-psicológicas.

El diagnóstico, realizado por el investigador, permite conocer la existencia de las potencialidades y dificultades en el estado de la reafirmación profesional pedagógica en los estudiantes; así como considerar un pronóstico de evaluación favorable y planificar las acciones de intervención, con la participación protagónica de los estudiantes, para potenciar el cambio deseado, lo cual es un proceso permanente en la formación del maestro.

El autor asume los siguientes principios, según García, et al. (2016), sustentan el diagnóstico de la reafirmación profesional pedagógica para el nivel medio superior:

- La relación entre la instrucción, educación y desarrollo de la personalidad.
- La atención a las diferencias individuales.

- La participación activa y consciente del estudiante en el proceso formativo.
- La unidad entre lo afectivo-cognitivo en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad.
- La unidad dialéctica entre actividad, comunicación y personalidad.
- Estimulación de la zona del desarrollo próximo relacionado con la proyección futura de los estudiantes.

Es criterio del autor, que los principios propician un proceso formativo desarrollador, desde la relación actividad-comunicación; desde lo afectivo-cognitivo posibilita la formación de la personalidad del estudiante.

La estimulación motivacional se produce en la interacción del estudiante con el proceso, su integración y socialización con los sujetos que intervienen en él, en un espacio-tiempo, mediante nexos afectivos donde problematice los cambios que ocurren en la práctica educativa, para que mediante su valoración logre adquirir el conocimiento, las habilidades e intereses hacia la profesión pedagógica.

La comunicación para la reafirmación profesional pedagógica en el nivel medio superior garantiza una proyección educativa del proceso en los estudiantes, promueve seguridad y confianza en la implementación de la actividad en la práctica, favorece un intercambio abierto, flexible con un sentido de compromiso, emplea diferentes puntos de vistas, fomenta un clima de desarrollo creador.

Desde este enfoque, las acciones que se planifiquen en la escuela pedagógica deben:

- Articular de forma coherente la teoría con la práctica en todo el sistema de actividades curriculares, extra-curriculares y complementarias, lo que contribuye al desarrollo de habilidades profesionales, especialmente en las actividades del sistema de formación laboral para la reafirmación.
- Potenciar la participación protagónica de los estudiantes en su proceso formativo.
- Lograr la atención diferenciada teniendo en cuenta las debilidades, fortalezas y potencialidades de los estudiantes.
- Caracterizar el enfoque profesional pedagógico en todas las actividades que se realizan en la escuela pedagógica, especialmente en el tratamiento de los contenidos para favorecer la formación de los modos de actuación profesional pedagógica en correspondencia con las exigencias de la práctica laboral.

En relación con lo antes planteado, las actividades del currículo se direccionan en el cumplimiento de los siguientes elementos didácticos:

Relación de la teoría con la práctica: se manifiesta en la relación de lo cognitivo-afectivo desde la concepción de la actividad pedagógica, se relaciona al estudiante a partir de su participación en la práctica docente con los procesos y actividades que se desarrollan, lo cual garantiza que se apropien de los conocimientos teóricos y prácticos, la socialización con los factores y sujetos que intervienen en las instituciones educativas, se apropian de habilidades profesionales lo que garantiza que se sientan más seguros en el proceso de formación.

Intencionalidad educativa: se muestra en la relación objetivo-contenido-método, propicio para estimular al estudiante mediante la actividad, apropiarse de los valores y cualidades profesionales que debe poseer un maestro, la misma mediante la influencia que se ejerce, posibilita la participación activa del estudiante, logre ganar confianza en sí mismo, conduciéndolo a un nivel superior de motivación.

Valoración del contenido: infiere promover el debate entre los participantes, propicio para conocer los criterios, opiniones de los estudiantes referentes a la profesión, establecen nexos que facilitan regular los modos de pensar y actuar, desde un pensamiento reflexivo desarrollador, que les permitan aplicarlo en la práctica, los ayuda a construirse un modelo de profesional el cual deben lograr, los prepara para trazarse metas a corto, mediano y largo plazo.

La situación problémica: como método reflexivo propicia el cambio de un estado inicial al deseado, puesto que en la actividad el estudiante se relaciona con situaciones de la práctica educativa, para que logren desarrollar habilidades y conocimientos profesionales, por lo que se estimula la búsqueda de información, propicia para la colaboración y el trabajo en equipo.

La concepción de las dimensiones y componentes, conduce a una autodeterminación profesional pedagógica intrínseca en la formación docente de nivel medio superior.

La autodeterminación profesional pedagógica intrínseca, es la maduración motivacional que alcanza el sujeto por la profesión docente, conducente al dominio de habilidades, intereses, valores, cualidades personales en correspondencia con la profesión, la cual se expresa en su modo de actuación y su concepción profesional ante la sociedad.

CONCLUSIONES

La reafirmación profesional pedagógica direccionada desde dimensiones pedagógicas-psicológicas, promueve una comprensión sistémica en el proceso de formación docente de nivel medio superior.

Los contenidos didácticos derivados de las dimensiones pedagógicas-psicológicas, direccionadas desde el currículo en el proceso docente educativo, aporta a la reafirmación profesional en los estudiantes de las escuelas pedagógicas de nivel medio superior una autodeterminación profesional pedagógica intrínseca, a la vez que contribuye al cumplimiento del perfil del egresado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo Arriagada, C. G. (2019). El análisis didáctico en la formación inicial de maestros de Primaria. (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Aquino Díaz, G. (2015). La orientación vocacional profesional pedagógica desde la clase de Introducción a la Didáctica general. Sancti Spíritus: Universidad de Sancti Spíritus.
- Bell Speck, Y., Daudinot Gamboa, J., & De la Caridad Matos Columbié, Z. (2016). Una mirada necesaria a la reafirmación profesional en la Escuela Pedagógica José Marcelino Maceo Grajales. *Revista EDUSOL*, 16(55), 105–114. Recuperado de <http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/680>
- Chacón Viquez, D. L. (2016). Diagnóstico situacional de la formación de docentes en Honduras, 7(1), 205-232. Recuperado de https://www.academia.edu/25755328/DIAGN%C3%93STICO_SITUACIONAL_DE_LA_FORMACI%C3%93N_DE_DOCENTES_EN_HONDURAS_SITUATIONAL_DIAGNOSIS_OF_TEACHER_TRAINING_IN_HONDURAS
- De la Rosa Villao, A. S., Guzmán Ramírez, A. C., & Marrero Salazar, F. R. (2018). Modelo de profesionalización pedagógica de los docentes universitarios para la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 6(3). Recuperado de <http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/1404/1722>
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima.
- García, Y., Colunga, S., & García, J. (2016). Acercamiento a los fundamentos epistémicos del proceso de formación profesional del profesor. *Opuntia Brava*, 8(2), 1-16. Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/247/242>
- Ledemas Saucedo, J. A. (2018). Escuela Normal Mexicana como contexto de resistencia. *Ensayo y Error*, 54(1), 67-78. Recuperado de <http://revistaensayoyerror.com.ve/index.php/ree/article/view/71/70>
- Luzón Trujillo, A. (2018). Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada. *Historia Caribe*, 13(33), 121-152. Recuperado de <http://www.sciebo.org.co/pdf/hisca/v13n33/0122-8803-hisca-13-33-121.pdf>
- Menghini, R., Andreozzi, G., & Villanueva, M. (2014). La formación de profesores para nivel primario e inicial en la Escuela Normal Superior: ¿cambio o permanencia del mandato fundacional? I Encuentro Internacional de Educación. Tandil.
- Rátiva Velandia, M. (2016). Las Escuelas Normales en Suramérica. El normalismo en vía de extinción Colombia, ¿cómo estamos? *Hojas y Hablas*, (33), 169-178. Recuperado de <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/index.php/hojasyhablas/article/view/92>
- Tamayo Aristigui, N. R., Portuondo Fernández, B., Ramírez del Castillo, L. M., & Pantoja González, P. M. (2015). La reafirmación profesional pedagógica en la universidad, su impacto social. *Multimedia*. 19(21), 1–13. Recuperado de <http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/501/822>
- Terranova Ruiz, R. J. (2019). La práctica preprofesional integradora. Las Tunas: Universidad de Las Tunas.

54

LEGAL SIGNS OF AN ADMINISTRATIVE OFFENSE UNDER THE LAWS OF THE RUSSIAN FEDERATION

SIGNOS LEGALES DE UNA OFENSA ADMINISTRATIVA BAJO LAS LEYES DE LA FEDERACIÓN RUSA

Kseniya E. Kovalenko¹

E-mail: kovalenko1288@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6017-8933>

Natalia E. Kovalenko¹

E-mail: kke@email.asu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4961-9480>

Jorge Luis León González²

E-mail: jleon@ucf.edu.cu

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2092-4924>

¹ Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

² Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

Suggested citation (APA, sixth edition)

Kovalenko, K. E., Kovalenko, N. E., & León González, J. L. (2019). Legal signs of an administrative offense under the laws of the Russian Federation. *Revista Conrado*, 15(70), 409-414. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

ABSTRACT

The article reveals the main problems and prospects of the classification of administrative offenses, discusses the main features of the legal composition of an administrative offense. The author examines the concept of guilt, and the effect of having it on the definition of measures of administrative responsibility for a particular subject of a legal relationship. The article describes the statistics of auto accidents for 2019 in Russia.

Keywords:

Administrative offenses, drivers, accidents, legal relationship.

RESUMEN

El artículo revela los principales problemas y perspectivas de la clasificación de los delitos administrativos, discute las características principales de la composición legal de un delito administrativo. El autor examina el concepto de culpabilidad y el efecto de tenerlo en la definición de medidas de responsabilidad administrativa para un sujeto particular de una relación legal. El artículo describe las estadísticas de accidentes automovilísticos para 2019 en Rusia.

Palabras clave:

Delitos administrativos, conductores, accidentes, relaciones legales.

INTRODUCTION

Compliance with such rules is in the interests of citizens, society and the state, and their violation is contrary to them and often leads to harmful and even socially dangerous. The relevance of the topic of this study is that the legal norms in force in Russia are aimed at ensuring law and order, state discipline in certain areas of activity that directly affect the interests of the majority of citizens. In this connection, the problem of defining the concept of an administrative offense, its characteristic features, seems to require additional scientific research.

Along with the theoretical interest, this topic has an important practical value in strengthening the rule of law, choosing the most appropriate methods of dealing with administrative offenses, ensuring the rule of law in the field of public administration and the protection of individual rights.

DEVELOPMENT

In the legal literature of the offense, depending on the degree of harm done to the individual, society and the state,

and the nature of the relationship to which they encroach, it is customary to subdivide into crimes and misdemeanors. The latter include administrative offenses, civil and disciplinary offenses. Traditionally, the most socially dangerous of the latter are administrative offenses.

It should be noted and such a characteristic of administrative offenses as their multiplicity, generated by the extensive environment of legal regulation of administrative rules and causing the diversion of significant forces and means of law enforcement agencies to fight them.

In January-August 2018 The number of persons identified as having committed administrative offenses as part of an organized group or criminal community (criminal organization) amounted to 7.2 thousand people (in January-August 2017 - 6.8 thousand people). The number of persons who committed administrative violations while intoxicated amounted to 225.0 thousand people, which is 6.7% less than in the corresponding period of the previous year, of which women - 24.4 thousand people (a decrease of 2.3 %), minors - 3.1 thousand people (a decrease of 9.3%) (Table 1).

Table 1. The number of persons, who have committed administrative offenses.

	<i>January-August 2018 thousand%</i>	<i>January-August 2017, %</i>	<i>Reference January-August 2017 in % to january-august 2016</i>
Identified perpetrators of administrative offenses	636,5	96,8	92,3
of them: women	100,1	99,6	93,0
men	536,5	96,3	92,1
minors	26,1	97,8	81,1
not having a steady source of income	414,0	95,3	92,1
unemployed	2,4	85,4	45,6
previously committed crimes	355,3	97,4	95,6

Statistics indicate a significant scale of these offenses (more than 80 million administrative offenses are detected annually).

In legislation, the concept of an administrative offense was first formulated in the Foundations of Legislation of the USSR and Union Republics of October 23, 1980. With clarification, it was reproduced in the Administrative Code of the RSFSR. According to Art. 10 administrative offense (offense) is an encroachment on the state or public order, social property, rights and freedoms of citizens, established management procedure, unlawful, guilty (intentional or careless) act or omission, for which the law provides for administrative liability. Administrative responsibility comes, if the offense is not by its nature entails criminal liability in accordance with the current legislation.

In the Code of Administrative Offenses of the Russian Federation, the concept of an administrative offense is defined, firstly, without specifying the objects of encroachment, secondly, in relation to individuals and legal entities, thirdly, without indicating the ratio of administrative and criminal liability. The main features and legal characteristics of administrative offenses are contained in the RF Code of Administrative Offenses. In Art. 2.1 the official definition of

such an offense is formulated: an administrative offense is recognized as an unlawful, guilty action (inaction) of a natural or legal person for which administrative liability is established by this Code or laws of the subjects of the Russian Federation on administrative offenses. This concept encompasses constitutive features of an administrative offense. They are: a) anti-publicity; b) wrongfulness; c) guilt; d) the punishment.

An administrative offense as an act is a unity of the physical and the mental, i.e. it is a conscious, volitional act of human behavior, expressed in a consciously motivated action or inaction. It includes the purpose, the means, the result and the process of the act itself, and also covers such personal categories as motives, value orientations, psychological attitudes towards the deed.

An administrative offense is a variant of legal pathology, deviant behavior, which takes the form of action or inaction.

The action is an active failure to comply with a duty, a legal requirement, and also a violation of a ban, for example, driving to a prohibitory signal or a prohibitory gesture of the traffic controller (Russian Federation. State Duma, 2002), exceeding the established speed of movement.

Inaction is a passive failure to comply with a duty, for example, failure to comply with requirements for a medical examination for intoxication (Russian Federation. State Duma, 2002), failure to fulfill obligations due to a traffic accident (12.27 of the Administrative Code of the Russian Federation). Often the same duties can be violated both by action and inaction, for example, violation of the rules for the repair and maintenance of roads, railway crossings or other road structures (art. 12.34 of the Administrative Code of the Russian Federation).

According to its social significance, the act is antisocial, harming the interests of citizens, society and the state. Antisocial nature emphasizes the tasks of the legislation on administrative offenses, and this is manifested in the wrongfulness of such violations.

What act within the framework of the institution of administrative responsibility is antisocial is determined by law? Consequently, not every antisocial act is related to the content of signs of an administrative offense.

Legal expression of a sign of public danger of an administrative offense is wrongfulness. The Russian state, recognizing this or that action or inaction as socially dangerous, establishes legal prohibitions to commit them. Wrongfulness is that a certain person performs an action prohibited by the law, or does not perform the action prescribed by a legal act. At the same time, the wrongful act is

not connected by the legal norm with the obligatory occurrence of harmful consequences. For bringing to administrative responsibility, the fact of violation (non-fulfillment) of the requirements prescribed by the legal norm is usually sufficient, since administrative offenses in the considered sphere are considered to be completed from the moment of the commission of the wrongful acts, i.e. creating a threat to one or another public relations.

Licit is to commit an act that violates the norms of not only administrative law, but also a number of other branches of law. Fundamentally, compliance with the relevant standards is protected by measures of administrative responsibility. This, in addition to administrative, may be the norms of constitutional, financial, civil, labor and other branches of law. So, when traveling without a ticket, the contract of carriage is not executed, and in case of tax evasion, the rules of financial law. An act that is not illegal cannot constitute an administrative offense and entail administrative responsibility.

An administrative offense is a guilty act or omission, i.e. the act, which is a manifestation of the will and mind of the acting (or inactive) person. In society, there are people who have consciousness, act deliberately, striving for certain goals. Here, nothing is done without conscious intention, without the desired goal. A person, committing this or that offense, is aware of its result, foresees and takes into account its consequences.

When committing an administrative offense, wine can be expressed both in the form of intent and negligence. Guilt - is the mental attitude of the offender to the perfectly socially dangerous, unlawful action or inaction, its consequences in the form of intent or negligence. The presence of guilt of the offender in one form or another is a necessary sign of an administrative offense.

A legal entity is held liable only for committing separate administrative offenses. Only an individual can be brought to administrative responsibility for committing an offense in the field of road traffic.

The presence of guilt is a mandatory sign of an administrative offense, the absence of guilt precludes the recognition of an act as an administrative offense, including when it is formally wrongful. For example, a deranged citizen violates the rules established for pedestrians.

An important feature of an administrative offense is its administrative punishability. A specific action or inaction can be recognized as an administrative offense only if the law provides for administrative responsibility for its commission.

The sign of administrative punishability is closely related to the legal consequences of the application of administrative liability measures. Their essence is that the imposition of an administrative punishment on the offender entails for him a state of administrative punishment; its legal status includes an element that characterizes the new legal status of the individual.

Article 4.6 of the Code of Administrative Offenses establishes that the state of administrative punishment, as a rule, unless otherwise established by law, lasts for a year from the day the enforcement of the decision on administrative punishment is terminated and is annulled upon expiration of it, i.e. without special decision or authorization of any state body or official. A person after the expiration of this period is not subject to administrative punishment.

Repeatedly committing an administrative offense in a state of administrative punishment before the expiration of the statute of limitations for prosecution established by current legislation may entail the imposition of a more severe administrative punishment, usually major penalties and even administrative arrest.

Administrative responsibility for the act also refers to the unconditional signs of an administrative offense. They recognize only the act for which the law provides for administrative responsibility.

On the one hand, an administrative offense is the basis of administrative responsibility, on the other hand, such responsibility is a sign of an administrative offense that determines its legal nature. Measures of administrative responsibility are aimed at stopping the offense and bringing the offender to justice in accordance with the nature of the offense committed by him. Administrative punishment is used in order to prevent the commission of new offenses by the person himself or others.

As a general rule, administrative offenses are formal, consist in the fact of unlawful behavior. But there are also material, entailing, besides wrongfulness, real adverse consequences. In cases established by law, in order to recognize an act as an administrative offense, it is necessary to have a causal relationship between the act and its adverse unlawful consequences in the form of injury to health, property, the environment, etc.

For example, material compositions constitute offenses that entail causing minor harm to the health of the victim (Russian Federation. State Duma, 2002), creating interference in the movement of vehicles. The legislator for the convenience of the law enforcer in the Administrative Code of the RF administrative offenses are grouped:

1. Depending on the form of the act:

- Administrative offenses committed in the form of an action (for example, Art. 20.1 of the Administrative Code of the Russian Federation “Petty hooliganism”).
 - Administrative offenses committed in the form of inaction (for example, Article 17.8. Of the Administrative Code of the Russian Federation “Hindering the lawful activities of the bailiff”).
 - Administrative offenses committed in the form of actions and omissions (for example, Article 17.3 of the Administrative Code of the Russian Federation “Failure to execute a judge’s order or a bailiff to ensure the established order of the courts”).
2. Depending on the object of encroachment, there are:
- Administrative offenses infringing on the rights of citizens
 - Administrative violations infringing on healthier, sanitary and epidemiological well-being of the population and public morality.
 - Administrative violations in the field of property protection.
 - Administrative violations in the field of environmental protection and environmental management.
 - Administrative offenses in industry, construction and energy.
 - Administrative violations in agriculture, veterinary medicine and land reclamation.
 - Administrative offenses in transport.
 - Administrative offenses in the field of road traffic.
 - Administrative violations in the field of communications and information.
 - Administrative offenses in the field of business activities.
 - Administrative violations in the field of finance, taxes and fees, the securities market.
 - Administrative violations in the field of customs (violation of customs rules).
 - Administrative offenses infringing on the institutions of state power.
 - Administrative offenses in the field of protection of the state border of the Russian Federation and ensuring the regime of stay of foreign citizens or stateless persons on the territory of the Russian Federation.
 - Administrative offenses against the order of management.
 - Administrative offenses infringing on public order and public safety.

- Administrative violations in the field of military registration.
3. Depending on the form of guilt:
 - Offenses committed intentionally (Russian Federation. State Duma, 2002), “Intentional damage or breakdown of seal.
 - Offenses committed out of negligence (Russian Federation. State Duma, 2002), “Violation of the deadlines for registration (re-registration) of a weapon or deadlines for its registration”).
 4. Depending on the source of attachment:
 - Administrative offenses established by the Administrative Code of the Russian Federation (from Chapter 5 to Chapter 21 inclusive).
 - Administrative offenses established by the laws of the subjects of the Russian Federation on administrative offenses.

Today, quite often there are accidents with fatal outcomes on the territory of the Russian Federation. The reasons for this may be very different.

Moreover, according to statistics, the most frequent all kinds of accidents have serious consequences not only in terms of material damage, but also harm to health and life.

For this reason, relatively recently, the limit of payments on compulsory OSAGO insurance policies was again increased. For 2019, the amount of such amounts is about 500 thousand rubles.

The dynamics of such incidents on the territory of the Russian Federation varies relatively little over time. Nevertheless, it is important to know the official statistics.

Especially attentively it is necessary to understand in advance how to deal with the receipt of insurance payments in the event of this kind of traffic accidents.

Today, it will be possible to receive information about road mortality in our country from public sources.

In 2019 alone, about 126 thousand road accidents were recorded in the Russian Federation - in which victims and dead were registered.

It should be noted that, in general, automobile accidents have become significantly less than they were last year. At the same time, the total number of deaths has increased quite significantly - by 16.6 thousand people.

The main causes of death of people in traffic accidents, according to official statistics, are the low quality of the roadway and driving while intoxicated - alcoholic or otherwise.

The total number of victims, but survivors and seriously injured, remained slightly decreased, but in comparison with other countries it remains excessively high - 160 thousand people.

At the same time, there is a relatively low percentage of mortality directly related to the driver's violation of traffic regulations. This figure is only 2.2% of the total number of fatal accidents.

It is also necessary to take into account that the number of accidents with different outcomes varies significantly in different regions. Accordingly, the causes of such situations also differ quite significantly.

Today, the general statistics of road accidents in various regions as a whole is not comforting. That is why it is necessary to be as careful as possible on the roads. Since many drivers simply do not want to abide by the rules of the road.

Usually, it is precisely because of this circumstance that all kinds of accidents and other unpleasant situations involving motorists arise.

For 2019, the total statistics of road traffic accidents on the territory of the Russian Federation is as follows (Table 2):

Table 2. Accidents on the territory of the Russian Federation.

The total number of accidents	133 203
The number of deaths in the accident	16 600 accidents
Mortality among children involved in an accident	582
Injured but not dead	168 146
Wounded among persons less than 18 years old	15 860

Despite the negative dynamics, the total number of accidents is quite large. In general, Russia is one of the first in terms of the number of accidents among other countries.

Mortality in road accidents is throughout the territory of our country more than 16 thousand people. At the same time, this indicator significantly differs depending on the region.

For the entire 2019 by region, the following number of citizens died in traffic accidents for various reasons (Table 3):

Table 3. Number of citizens died in traffic accidents.

Name of the city	Total deaths in the region
Moscow	492
Nizhny Novgorod	379
St. Petersburg	253
Rostov	501
Volgograd region	248

In general, the number of deaths in different cities differs relatively insignificantly. For the most part, all kinds of

accidents occur precisely because of the poor quality of the roadway.

Also a very important point is the large number of drivers who use their vehicles while intoxicated.

Motorcycling is not one of the most dangerous and extreme days. Due to the danger of this type of transport, a large number of accidents involving motorcycles occur. And most often the driver of a two-wheeled vehicle is the initiator of accidents. Usually the main reason is the neglect of the rules of the road, dangerous driving, as well as motorcycle malfunction.

Accordingly, the number of deaths of motorcycle drivers is much higher than the same indicator, but for drivers of cars.

Again, according to official statistics, motorcyclists get into fatal accidents 29 times more often than car drivers.

There is a fairly simple explanation for this - in the case of controlling an ordinary car, the driver is corny protected by the body. Also in most cases, the motorcycle has the opportunity to develop greater speed.

In 2019, about 181 accidents involving motorcycles were recorded. However, this figure has changed from the previous year as follows (Table 4):

Table 4. Accidents involving motorcycles.

The total number of accidents	Decreased by 23%
Mortality reduced in accidents of this kind.	By 28.9%
The number of injured decreased	By 23.5%
Over the past 12 years, the total number of accidents involving motorcycles	Reduced by 2 times

CONCLUSIONS

Based on the work done, we can draw the following conclusions: an administrative offense is recognized as an unlawful, guilty action (inaction) of a natural or legal person for which administrative liability is established by this Code or the laws of the subjects of the Russian Federation on administrative offenses.

But it should be borne in mind that, compared with other countries, Russia is essentially losing precisely in terms of the number of traffic accidents that occur.

Today, quite often there are accidents with fatal outcomes on the territory of the Russian Federation. The reasons for this may be very different.

Moreover, according to statistics, the most frequent all kinds of accidents have serious consequences not only

in terms of material damage, but also harm to health and life. The reasons for this are many. One of the most serious and most insurmountable is the poor road surface almost throughout the entire territory of the Russian Federation.

Statistics of road accidents allows you to determine what exactly the cause of the accident. Accordingly, on the basis of the data thus obtained, the state determines the methods for solving problems.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Russian Federation. State Duma. (2002). The Code of the Russian Federation on Administrative Offenses. Moscow: State Duma.

55

APRENDIZAJES SOCIALES EN GRUPOS DE MAESTROS EN FORMACIÓN

SOCIAL LEARNING IN GROUPS OF TEACHERS IN TRAINING

Grisell Regla Pérez-Galdós Capote¹

E-mail: gpcapote@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8146-3805>

María Magdalena López Rodríguez del Rey¹

E-mail: mmrodriguez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3425-4792>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Pérez-Galdós Capote, G. R., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2019). Aprendizajes sociales en grupos de maestros en formación. *Revista Conrado*, 15(70), 415-420. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La formación de maestros primarios de nivel medio exige un sistema de influencias educativas que estimule intereses motivaciones y modos de actuar sustentado en un aprendizaje social relevante para toda la vida. El análisis de este tema, centró el interés de las autoras y se planteó como objetivo de investigación identificar los aprendizajes sociales adquiridos en grupos de maestros en formación de la escuela pedagógica de Cienfuegos y en consecuencia dejar abierta las posibles alternativas para la intervención pedagógica. La investigación por su carácter exploratorio, utiliza métodos y técnicas empíricas de carácter cualitativo y las reflexiones que sirvieron de marco emergen de la toma de posiciones de las autoras frente a las posiciones que fundamentan el proyecto de investigación: La relación escuela, familia, comunidad en la estimulación de aprendizaje social de los niños, adolescentes y jóvenes.

Palabras clave:

Aprendizaje social, formación, estudiante.

ABSTRACT

The training of middle-level primary teachers requires a system of educational influences that stimulate interests, motivations and ways of acting based on a social learning relevant for a lifetime. The analysis of this topic focused the interest of the authors and the objective of research was to identify the social learning acquired in groups of teachers in training of the pedagogical school of Cienfuegos and consequently leave open the possible alternatives for pedagogical intervention. The research, due to its exploratory nature, uses empirical methods and techniques of a qualitative nature and the reflections that served as a framework emerge from the author's positions regarding the positions that underlie the research project: The relationship between school, family, community in the stimulation of social learning of children, adolescents and young people.

Keywords:

Social learning, training, student.

INTRODUCCIÓN

La educación cubana cuenta con una rica trayectoria pedagógica en la formación del maestro primario; este proceso se reconoce como piedra angular del desarrollo socioeconómico y clave para asegurar la continuidad del sistema de valores, principios e ideales que configuran la identidad nacional y que se fundamentan en la ética y la ideología de la Revolución Socialista Cubana.

Los estudios y reflexiones en torno a los aprendizajes sociales en grupos de maestros en formación aseguran que los estudiantes de la carrera maestros primarios en Cuba se han formado bajo determinadas condiciones pedagógicas y sociales las cuales sustentan un conjunto de vivencias, personales y sociales que se convierten en exigencias básicas para configurar la cosmovisión del mundo y su proyección social.

Un pilar de este proceso es la socialización concebido como un proceso continuo de interrelaciones que sustenta la formación de la personalidad del futuro maestro, basada en la unidad de lo instructivo –educativo que fundamenta la forma de intervenir de los educadores y el resultado que se logra en el sentir, pensar y actuar de los estudiantes; sobre todo, en la concepción con que enfrentan los problemas a lo largo de la vida.

En este marco, la concepción pedagógica de la formación de maestros primarios de nivel medio asume como principal espacio el currículo de la carrera, pues desde un enfoque interdisciplinario, articula las influencias educativas que ha recibido el estudiante en la formación recibida en el contexto familiar y escolar que le antecede en su formación, las cuales constituyen la base para organizar las influencias que deberá recibir durante la carrera, configurando el entramado de relaciones que orientan su actuación según las exigencias de nuestra sociedad.

Esta posición explica que la formación de maestro de nivel medio en Cuba se conciba como un sistema abierto a las interacciones formativas en las que intervienen los profesores de las escuelas pedagógicas, padres, directivos, docentes de las escuelas primarias donde realizan la práctica laboral, los familiares y otros miembros de la comunidad se insertan en el proyecto educativo de la carrera para corregir compensar las carencias formativas con que ingresan estos estudiantes y estimular nuevos aprendizajes personales, profesionales y sociales útiles para el desempeño ciudadano de los futuros maestros.

Por sus características etarias los estudiantes que se forman para maestros en las escuelas pedagógicas transitan por la adolescencia (edades que oscilan de catorce a dieciocho años) y por tanto se encuentran en un periodo

formativo que deberá privilegiar las influencias educativas relevantes en la configuración de su aprendizaje social (Rotter, 1945)., pues debe tenerse en cuenta que las características y cualidades de la personalidad del maestro el referente para que se le atribuya el reconocimiento social.

La propia historia del magisterio avala que un maestro debe responder a determinadas exigencias socioprofesionales y estas se identifican como elementos claves del modelo pedagógico que debe asumir la formación que ellos reciben. Sin embargo, una pieza clave en ese proceso formativo está asociado a que el estudiante desarrolle habilidades para el autoconocimiento de sus potencialidades y limitaciones, reconoce las fuentes de su aprendizaje y la manera en que puede ser útil todo lo que ha aprendido y puede aprender otorgando significación y sentido a las actividades a las que se vincula como adolescente, estudiante y activo ciudadano.

Las experiencias pedagógicas de los autores en la formación de maestros primarios en otras etapas de la historia de la educación cubana y la participación de carácter científico y metodológico desarrollado en la Escuela pedagógica de Cienfuegos, durante los últimos años permitió identificar que existen insuficiencias en los aprendizajes sociales que poseen los adolescentes que ingresan a estudiar la carrera maestros primario y que algunos de estas deberán ser resignificados para que puedan aportar de manera positiva a su futuro desempeño profesional

La proyección educativa que se diseña se centra en temas asociados al aprendizaje académico y la adopción de normas de comportamientos estandarizados en reglamentos y normativos. Sin embargo, poco o nada se conoce de los aprendizajes sociales que poseen y de la manera en que estos se convierten en eje de su modo de actuación al connotarlos como relevante para su vida personal y profesional futura.

Interesados en aportar al tema de la perspectiva de análisis basada en la exploración de cuáles son y la manera en que se han configurado estos aprendizajes en las primeras etapas de su vida, se realizó un estudio que incluyó 100 estudiantes que cursan el primer año en la Escuela pedagógica la carrera maestros primarios y 58 egresados que cursan el primer año de la licenciatura en maestros primarios en la Universidad de Cienfuegos.

En el desarrollo de esta investigación fue preciso, asumir una postura teórico metodológica que sirviera de base para desarrollar el estudio de modo que se promoviera desde los resultados nuevas formas de comprender y orientar el proceso formativo en este tipo de institución educativa.

DESARROLLO

El fin de las escuelas pedagógicas es la formación integral de la personalidad de estudiantes entre 14 y 18 años, mediante la ampliación, aplicación y profundización de los contenidos, en correspondencia con los ideales patrióticos y humanistas de la sociedad socialista cubana en su desarrollo próspero y sostenible, expresados en sus formas de sentir, pensar, actuar de manera independiente, de acuerdo con su nivel de desarrollo y particularidades individuales, intereses y necesidades sociales, que le permita la dirección del proceso educativo en las diferentes instituciones educacionales y modalidades educativas de la primera infancia, la educación primaria y la especial, para contribuir a la educación integral de sus educandos.

En correspondencia con estos propósitos el proceso de formación de estos estudiantes deberá garantizar que los estudiantes graduados puedan convertirse en profesionales revolucionarios, martianos y fidelistas, comprometidos con los principios de la Revolución y de la Política Educativa cubana; caracterizados por un profundo sentido humanista, identidad profesional y responsabilidad, expresada en el dominio de sus funciones y tareas profesionales y cualidades valiosas que garanticen el prestigio de los educadores

Estos propósitos informan las exigencias asociadas a las características psicopedagógicas que debe cumplir el proceso y, sobre todo, destaca la naturaleza ética del desempeño del maestro al destacar la necesidad de alcanzar el desarrollo de valores humanos como la ternura, el afecto, amor a los niños, la comprensión, tolerancia, ecuanimidad, sensibilidad, equidad, optimismo y dignidad personal y pedagógica. Por tanto, la formación del maestro deberá contribuir a acentuar la identidad profesional pedagógica en aspectos claves como el estilo de comunicación asertiva que propicie las mejores relaciones personales entre maestros y alumnos, con los otros educadores, con la familia y con la comunidad, responsabilidad que contrae y se expresa en el dominio de sus funciones y tareas profesionales.

En este marco se precisa que el futuro profesional deberá ofrecer respuestas personalizadas a las necesidades educativas de cada uno de los educandos que forma, debe estar capacitado para preparar a la familia; de modo que esta desempeñe el papel protagónico que le corresponde en la educación de sus hijos, con la colaboración de los diferentes agentes educativos de la comunidad, en el empeño de unificar criterios educativos, que le permitan favorecer la educación y el desarrollo integral del educando en el entorno en que se desarrolla.

Por tanto, la formación que recibirán durante la carrera, debe abarcar la dirección del proceso educativo en general, y el de enseñanza aprendizaje con enfoque desarrollador, para lo cual deberá dominar los métodos y técnicas que permitan un diagnóstico exhaustivo del educando, la caracterización integral de este, la elaboración de estrategias y alternativas educativas, a fin de lograr la atención a la diversidad. Además, debe dominar las normas de comportamiento acordes con el contexto histórico y los ideales de la Revolución Socialista Cubana, utilizando los diferentes recursos para el logro de su efectividad.

Estas exigencias advierten la naturaleza socioeducativa de la actividad pedagógica profesional del maestro la cual se sedimenta en la concepción de quiénes son y qué tipo de profesional y personal quieren llegar a ser. para ello es preciso realizar desde el primer año un diagnóstico de los aprendizajes que valorizan el significado social que cada uno de ellos le otorgan al insertarse en el proceso de formación y teniendo en cuenta sus características psicológicas.

Características psicológicas del desarrollo de la personalidad de los estudiantes que ingresan a la formación de maestros primarios

La edad de ingreso a las Escuelas pedagógicas coincide con el período de la adolescencia (16 años), por tanto, estos estudiantes están inmersos en un proceso de cambio que incluye todos los órdenes del desarrollo de su personalidad

En el orden anatomofisiológico se operan las principales transformaciones físico-sexuales que deja su impronta en la manera en que enfrentan sus relaciones con los demás y con su propio cuerpo; es un periodo en que se consolida el pensamiento conceptual teórico, en pos de un carácter emocional personal. Se asiste a una transformación de la esfera afectivo-motivacional, lo que sirve de apoyo al proceso de autodeterminación del comportamiento.

El resultado de las influencias el estudiante que ingresa a las Escuela pedagógicas debe lograr el desarrollo de las habilidades necesarias para una actividad intelectual más profunda y autorregulada, lo que significa que pueda llegar a tener una actuación más consciente y activa de los procesos de aprendizaje, expresados en las posibilidades para problematizar, reflexionar, deducir, planificar, generalizar y, sobre todo, mostrar mayor independencia en la adquisición de los conocimientos, y la relación de estos con su vida social futura.

Por su naturaleza durante este proceso deberá aumentar la complejidad de los motivos que intervienen en la regulación de su conducta (Fonjes Sosa & Pupo, 2006);

la necesidad de independencia, de orientación sobre la vida futura en general pues se encuentra en una franca búsqueda de una posición en el mundo adulto, en el que el estudio y la obtención de una profesión pueden devenir la cuestión central, para amplias relaciones interpersonales, y la participación en actividades sociales

Los adolescentes de la Escuela pedagógica pueden acceder a diferentes fuentes de información más allá de las promovidas por la institución educacional, en especial mediante internet y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Su formación cultural resulta en esa etapa parte esencial de la actividad que realizan, a veces asociada a lo recreativo, pero, siempre podrán ser relaciones, significativas para compartir con amigos, y amplían sus intereses.

En sentido general, el desarrollo que tiene lugar durante esta etapa de la vida, es el resultado de los procesos de actividad y comunicación en los que se implica el adolescente, los cuales le permiten alcanzar mayores niveles de autoconciencia, autovaloración y autoevaluación de las capacidades y habilidades adquiridas, en correspondencia con sus principales esferas de actuación, de manera tal, que estos se convierten en elementos orientadores en la organización del proceso de formación y desarrollo de la personalidad del estudiante de la Escuela pedagógica.

A partir de la concepción de diferentes tipos de actividades y comunicación que promuevan la participación consciente de los agentes educativos en los procesos de aprendizaje social, se basa en las particularidades y potencialidades de la edad y fundamentalmente de la diversidad de estudiantes en el grupo clase.

En el orden social, de los futuros maestros se manifiestan como todo adolescente con conflictos, personales y una falta de claridad acerca de sus motivaciones y estrategias de aprendizaje, las cuales no siempre se corresponden las exigencias que debe cumplir como futuro maestro. Esta situación complejiza el proceso formativo y tiende a ser un obstáculo para lograr los propósitos lo que afecta muchas veces la valoración del proceso formativo a nivel social.

Las reflexiones de esta situación en los marcos del proyecto de investigación y en el estudio de las autoras a trabajos relacionados con el tema aprendizajes sociales en grupos de maestros en formación advierten que en los procesos de diagnóstico escolar que se realizan los estudiantes al ingresar a este tipo de escuela no se recogen aspectos claves para entender su comportamiento y proyección social. Los modelos que se asumen y los resultados de la aplicación no exploran las concepciones y referencias cognitivas y metacognitivas hacia el aprendizaje social que han tenido los estudiantes lo cual puede

ayudar a comprender la naturaleza de las concepciones socio profesionales y personales con que ingresan estos adolescentes a la formación de maestros.

El estudio de este tema en una primera aproximación confirmó esta carencia y dispuso a las autoras a conformar una metodología de estudio.

Metodología de estudio

El estudio se realizó en la Escuela Pedagógica Octavio García e Cienfuegos con un grupo de 100 estudiantes de primer año y otro de 58 egresados investigación seleccionado.

El estudio de documentos previos a la intervención exploratoria confirmó que los estudiantes que ingresan a la Escuela pedagógica presentan dificultades de manera general, en el orden académico y conductual por lo que se manifiestan inadecuadamente en algunas ocasiones, fundamentalmente en el contexto áulico; usan el uniforme incorrectamente, sus prácticas comunicativas poseen cierta tendencia a la agresividad que repercute negativamente en las normas de comportamiento y educación formal que se les exige como estudiantes y otros maestros

Esta situación, también apreciada en las frecuentes visitas al centro, advierte la especificidad de la actividad educativa que debe desarrollar el colectivo pedagógico. El análisis del proyecto educativo confirmó la prioridad que se le otorga a este tema, pero también anuncia la necesidad de ampliar el conocimiento acerca de la perspectiva y los aprendizajes que los propios estudiantes poseen y el nivel de significación que pueden tener los contextos educativos que confluyen en su formación para apropiarse y valorizar la influencia.

Interesados en este particular se proyectó y desarrolló el proceso de coordinación de trabajo de campo y se organizó el proceso metodológico de que facilitara el acceso a la información de manera sutil y agradable.

En este caso se convocó a los estudiantes a elaborar una composición en la cual deberían dejar completar con sus ideas unas frases que iniciaban el párrafo: qué aprendí, con quién lo aprendí, dónde lo aprendí y para qué me ha servido.

La técnica empleada buscaba identificar los aprendizajes sociales que los propios estudiantes reconocen poseer y la significación, el sentido, los contextos y sujetos que influyeron en ello. De manera particular la técnica se apoya en la autovaloración de los aprendizajes y desde ellos develar la naturaleza social de las formas en que se habían construido durante los años anteriores al ingreso a la carrera.

El procesamiento de la información se realizó mediante un registro semántico y la utilización de una plantilla

elaborada en Excel que permitió elaborar tablas y gráficos para ayudar a develar el comportamiento de los criterios de análisis en cada grupo y establecer la comparación.

Por tanto, la investigación inicio como una investigación cualitativa, que se apoya en el análisis descriptivo de los datos para establecer tendencias y regularidades en el comportamiento de cada unidad de análisis.

El análisis del producto de la técnica indicada (composición) permitió a las autoras listar los resultados y valorar la significación y sentido que poseen para ellos. Se pudo constatar que él 87% de los estudiantes que ingresan a la carrera en las Escuelas pedagógica reconocen el valor de los aprendizajes que han recibido durante la educación de sus primeras edades, con aquellos aprendizajes directamente vinculadas a las bases de la educación deseada.

Al listar los aprendizajes en orden jerárquico se identifican que durante su vida han aprendido a leer, escribir, tener valores, normas de cortesía, amar, ser cariñosos, amables, no decir malas palabras y no tener miedo en la vida, a respetar a las personas mayores, hacer siempre el bien sin esperar nada a cambio, a tener buen comportamiento. Tratar bien a los demás, tener buenos modales, ser estudiosos, decir siempre la verdad, valorar las personas, ser educados y sobre todo responsable, a ser fuerte y valiente en la vida y a valorar las cosas de la vida.

Otros refieren que han aprendido que no se puede confiar en nadie, que de los errores se aprende, que el problema no es caer sino saberse levantar. Solo dos estudiantes refieren que aprendieron que la familia siempre estará a su lado para apoyarle.

Acerca de dónde lo aprendí, los estudiantes reconocen que el hogar, la escuela y la comunidad les permiten acceder a los aprendizajes útiles para la vida. Sin embargo, es la escuela la de mayor relevancia; el 96% de los estudiantes le otorgan un papel significativo a la escuela como institución educativa en la formación de la personalidad.

Un 85% de los estudiantes aseguran que son capaces de reconocer a sus conocimientos adquiridos en los primeros grados de la enseñanza primaria relacionados con la lectura y la escritura, pero el 79 % refieren haber aprendido los valores que poseen en esta etapa de sus vidas; sin embargo, se puede constatar que las normas de cortesía, el sentimiento de amar Aprendizajes sociales en grupos de maestros en formación. También pueden formarse en la familia pero este contexto educativo no supera a la escuela se encuentran por debajo de un 25%

Al respecto refieren que es en la institución escolar donde el estudiante se encuentra la mayor parte del tiempo bajo la dirección de sus maestros y adquiere a partir de

su ejemplo personal, los saberes tanto instructivos como educativos.

Advierten además que los maestros que marcaron sus vidas fueron precisamente los de la enseñanza primaria y principalmente, los del primer ciclo, que por lo general es en esta etapa de sus vidas cuando más participación tuvieron en diversas actividades educativas y de aprendizaje tales como concursos, encuentros de conocimientos y otras afines a la enseñanza.

Al respecto se aprecia que existen dificultades en el reconocimiento del papel de la familia en su educación y destacan que el alto nivel que ha alcanzado la escuela en su formación está asociada a la forma sistemática y organizada en que desarrolla el proceso y la gestión que realizan los maestros para que ellos se preparen en función de las exigencias sociales.

Con respecto a con quién lo aprendí, se pudo constatar que los estudiantes refieren haberlo aprendido sobre todo con maestros y padres, los primeros se reconocen en un 68% como las influencias educativas más importante y que hoy se ponen de manifiesto en las diferentes esferas de actuación.

La influencia de los padres, no se descarta; pero su influencia se encuentra debilitada, pues, aunque muchos refieren que han influido en sus aprendizajes solo el 42 % otorgan relevancia. En este sentido resulta oportuno destacar que, en los últimos años, la familia cubana ha atravesado por un escenario de rápidos y profundos cambios, para los cuales no siempre ha sido orientada y preparada lo suficiente por parte de la escuela.

Respecto a para qué me ha servido, se pudo constatar que los estudiantes refieren que todos los aprendizajes le han servido para ampliar sus conocimientos, desempeñarse mejor en la vida, incrementar su nivel cultural, tener mejor calidad humana, para poder ser el día de mañana una buena amiga (o), compañera(o) o persona en sentido general que les permita realizarse como mejores profesionales pues sobre todo lo que estudian hoy es el reflejo de ese aprendizaje.

De acuerdo con los informes se pudo constar que los aprendizajes asociados al comportamiento y modo de actuación y aquellos aprendizajes básicos de la educación primaria (leer, escribir, contar) resultan los de mayor significación y relevancia en el reconocimiento que los dos grupos hacen de sus vivencias formativas lo que refuerza la idea de que la escuela primaria es la que deja su impronta en la formación de los estudiantes y que el maestro primario es quien modela de algún modo el hombre o mujer que será mejor después.

Esta postura es favorable desde el punto de vista formativo, las vivencias y recuerdos de estos maestros, deberán

ser utilizados como un tipo de actividad formativa de amplias posibilidades para comprender y acercarse al tipo de maestro que queremos lograr, destacándose, sobre todo, en la manera de contextualizar estos modelos actualizados ahora por modelos educativos más flexibles y variados en sus metodologías e interacciones.

Es preciso que la familia reconozca la situación que evidencia este estudio. Los padres y familiares no resultan la institución formativa más importante para ellos, y se compara con la escuela en cuanto a intencionalidad, sistematicidad y organización.

En cualquier caso, la educación debe ser coherente, organizada y planificada, tanto en la escuela como en la familia o en la comunidad y de ser posible se deberá articular las influencias para satisfacer las necesidades de modo que cada uno de estos contextos contribuya a la formación y desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Los resultados obtenidos evidencian la complejidad del proceso y el papel de los aspectos afectivos en la elaboración de propuestas que puedan mediar en el aprendizaje social de los estudiantes, responsabilidad que debería ser compartida entre la escuela y el resto de las instituciones sociales que no alcanzan en estos grupos resignificación alguna.

CONCLUSIONES

El estudio realizado permitió corroborar la importancia que tiene la escuela primaria en la configuración de los aprendizajes sociales adquiridos por los estudiantes, y al mismo tiempo develó las necesidades que tienen los estudiantes en su formación, son los problemas derivados del carente trabajo de la familia y de la poca implicación de la escuela en el entrenamiento de esta última.

Los padres y la escuela deben preparar a los estudiantes no solo en lo referente a conocimientos y habilidades, sino además en el desarrollo personal, especialmente en el desarrollo de cualidades y valores que se traduzcan en la actuación personal y profesional del maestro en sus diferentes contextos de interacción. Es por ello que se deben aprovechar todos los momentos y espacios para la comunicación con los estudiantes y desarrollar en ellos las habilidades para la comunicación, como elemento esencial para elevar la calidad de vida del hombre.

Los resultados muestran que los estudiantes aprenden cuando la actividad resulta novedosa, diferente y atractiva; cuando la influencia del otro, provoca motivaciones, recuerdos ante una situación similar a la situación en la que aprendimos por primera vez. Por tanto, como resultado de la apropiación del contenido de la influencia, se

resignifican las vivencias y se reproduce o enriquece del conocimiento y esas habilidades en las formas de actuación de los estudiantes en los diferentes contextos y una motivación (una buena razón) para querer adoptar esa conducta (Fonjes Sosa & Pupo, 2006).

Para apoyar el proceso formativo y contribuir a evitar, compensar y corregir los comportamientos y modo de actuación social inadecuados es necesaria la implicación y participación de los estudiantes, colectivo pedagógico para aprender a regular sus comportamientos a partir de las potencialidades que poseen la escuela y los propios docentes.

Sin embargo, es preciso sumar a estos esfuerzos la influencia de la familia la cual también se le debe preparar para que contribuya a estimular, tanto desde el currículo o como actividades extracurriculares que define el modelo de Escuelas pedagógicas

En cualquier caso, explorar y estimular el aprendizaje social en la formación de maestros del nivel medio, es condición básica para asumir el diseño y desarrollo del proyecto educativo en virtud del cual podrá lograr ser integrador, flexible y contextualizado. Es preciso tener en cuenta que, sobre todo, conocer la significación y sentido de los aprendizajes sociales que posee el estudiante a su ingreso a la escuela pedagógica es condición primera para organizar de manera coherente con las necesidades y potencialidades la actividad educativa.

Los resultados aquí expuestos develan la implicación que puede llegar a tener los aprendizajes sociales que emanen de la experiencia escolar, vinculada a la enseñanza primaria lo cual al hacerlo explícito, como parte del ejercicio formativo puede ayudar a comprender el valor que tendrán en la actividad profesional que desarrollarán a lo largo de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (2016). Principios básicos de la teoría del aprendizaje Social. Recuperado de <https://albertbandurablog.wordpress.com/2016/10/27/principios-basicos-de-la-teoria/>
- Fonjes Sosa, O., & Pupo, R. M. (2006). Los trastornos de la conducta. Una visión multidisciplinaria. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rotter, J. B. (1945). Social Learning and Clinical Psychology. New York: Prentice-Hall.

56

HABILIDADES TRANSVERSALES, DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL EN LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA HABILITIC

TRANSVERSAL SKILLS, PERSONAL AND PROFESIONAL DEVELOPMENT IN TEACHING THROUGH HABILITIC PLATFORM

Dana Ibed Baquero Galvis¹

E-mail: dbaquero@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6049-3028>

Santiago Felipe Cárdenas García¹

E-mail: santiago.cardenas@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9618-3803>

¹ Corporación Universitaria Minuto de Dios. Centro Regional Madrid. Colombia.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Baquero Galvis, D. I., & Cárdenas García, S. F. (2019). Habilidades transversales, desarrollo personal y profesional en la docencia a través de la plataforma Habilitic. *Revista Conrado*, 15(70), 421-428. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La docencia es una labor comprometida con el conocimiento, pues transforma la sociedad a través del desarrollo del ser; por tanto, es necesaria la formación docente encaminada hacia el desarrollo de saberes para la transformación, sin ser reducida a ejecuciones técnicas o pedagógicas. Esta debe basarse en un pensamiento holístico, crítico y centrado en el estudiante. Dadas dichas necesidades de formación, nace Habilitic, una herramienta interactiva que identifica las habilidades transversales del docente y las clasifica en términos de capacidad comunicativa, relacionamiento, gestión del tiempo, trabajo en equipo y manejo de recursos TIC. Una vez identificadas y clasificadas las habilidades, la herramienta sugiere tres alternativas para incrementar o afianzar la interacción social y el equilibrio personal: la primera, realizar talleres para el fortalecimiento de dichas destrezas; la segunda, validar su desempeño; y la tercera, plantear al docente el diseño de proyectos basados en sus fortalezas.

Palabras clave:

Competencias, interacción social, desarrollo personal.

ABSTRACT

Teaching is a task committed to knowledge, because it transforms society through the development of being; therefore, it is necessary to train teachers towards the development of knowledge for transformation, without being reduced to technical or pedagogical performances. It must be based on a holistic, critical and student-centered thinking. Based on these training needs, Habilitic has been created as an interactive tool that identifies the transverse skills of the teacher and classify them in terms of communicative capacity, relationship, time management, teamwork and ICT resource management. Once the skills have been identified and classified, the tool suggests three alternatives to increase or strengthen social interaction and personal balance: the first, to hold workshops to strengthen these skills; the second, to validate the teacher performance; and the third, to propose to the teachers the design of projects based on their strengths.

Keywords:

Competences, social interaction, personal development.

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior suelen hacer énfasis en la apropiación y generación de conocimientos que deben desarrollar los estudiantes a través de competencias, sin embargo, pareciera que queda relegado a un segundo plano el desarrollo de estas mismas competencias en el docente. De acuerdo a los lineamientos de aseguramiento para la calidad de la Educación Superior, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015), sugiere diferentes políticas que propenden por garantizar óptimas condiciones en el servicio educativo. Al respecto, el MEN establece en la sección dos la evaluación de condiciones institucionales referida a profesores:

“La institución de educación superior cuenta con profesores que tengan las características y calidades requeridas, con suficiencia y disponibilidad para su funcionamiento; soportados en una estructura y reglamentación que tenga presente su titulación académica o experiencia acreditada de acuerdo con las necesidades de docencia, investigación, diseño, creación artística, extensión e innovación, atendiendo a las características propias de los programas de acuerdo con su naturaleza y nivel de formación. La institución debe observar sólidos criterios para el ingreso, desarrollo y permanencia de los profesores, orientados bajo principios de transparencia, mérito y objetividad” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2015)

No obstante, no se toca a fondo la necesidad de formación didáctica, pedagógica y metodológica en profesores no licenciados. Incluso, para los profesionales de las ciencias de la educación no se cuenta con un lineamiento que identifique sus habilidades transversales.

En un primer análisis sobre lo que se requiere para pensar en comunidad académica, se planteó identificar qué y cuánto saben los docentes del Centro Regional Madrid, sobre sus competencias blandas en su ejercicio profesional en UNIMINUTO.

De esta propuesta inicial surgió la pregunta sobre si los docentes reconocen y se apropian del enfoque pedagógico de UNIMINUTO y, dentro de la praxis, cómo desarrollan sus competencias. Sin embargo, nos referimos a las habilidades relacionadas con la interacción social y el equilibrio personal, que no se enfocan en el qué sabe, sino en el cómo sabe. Estas habilidades son un conjunto de conductas generadas en un contexto interpersonal en los que se expresan sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos del individuo que las emite de un modo adecuado a la situación, respetando esas mismas conductas en los demás para minimizar la probabilidad de futuros problemas.

Esto supone una ventaja competitiva y fundamental sobre procedimientos técnicos, ya que alude a la habilidad de comprender y entender a otras personas, a expresar empatía, comunicarse de forma persuasiva, buscar mediar y sentir compromiso colectivo para alcanzar el éxito.

Con todo, se debe presentar una visión más amplia del concepto de competencia, no desde una perspectiva de desarrollo para el crecimiento económico y generación de capital redundando en el saber hacer para aumentar la producción dentro de un sistema, sino desde las capacidades humanas como opciones que llevan al individuo a incrementar sus posibilidades para desarrollarse como ser humano.

De esta manera, las categorías de análisis para la construcción de la herramienta de identificación de habilidades transversales - HabiliTic son las siguientes:

Competencias desde las capacidades humanas

Kerka (1998); Peñaloza (2000); Rodríguez (2006); Gairín (2011), y muchos otros han definido el término competencia; y de acuerdo con sus aportes, es posible destacar cuatro elementos básicos:

- Las competencias son características personales que se pueden aprender.
- Eso que se puede aprender, también se puede perfeccionar con la acción, mediada por la reflexión.
- Las competencias tienen un carácter holístico, es decir, la persona funciona como un todo inseparable que es superior y diferente a la suma de atributos individuales.
- Se obtienen resultados en diferentes contextos.

En el ámbito laboral y educativo, competencia es la capacidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado; movilizand o actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada, Zabala & Arnau (2007).

Para Cano (2008), las competencias forman parte de las inteligencias múltiples y suman a la conceptualización, procedimientos y actitudes desde un sentido global y aplicativo; por lo anterior, la definición que nos ofrece Kerka (1998), como “saber hacer” queda limitado por la dimensión que representa el desarrollo del ser para precisamente, hacer.

En el desarrollo del ser es que se reconoce que la función docente no está limitada en la transmisión de conocimientos y destrezas, sino que es un emisor de valores y un guía en la apropiación y construcción del conocimiento

con dos características fundamentales: un carácter aplicativo de eso que se aprende y que se evidencia en la capacidad de resolución de problemas; y un carácter dinámico por la acción en la ejecución de lo aprendido y su continua perfección.

Sin embargo, se extiende la definición de competencia hacia un saber hacer razonado para hacerle frente a la incertidumbre en un mundo cambiante; es decir, ofrecer soluciones eficaces que no alteren las estructuras.

El contexto en el que nace el concepto de competencia es eminentemente productivo y particularmente tecnológico por el acelerado desarrollo del conocimiento en dicho campo (Rodríguez, 2006); de ahí que las competencias se describen como la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral.

De este modo, existen conceptos cercanos a competencia pero que en últimas difieren de ella misma. Al respecto, Tobón (2006); y García-San Pedro (2009), aclaran cuáles son:

- Capacidades, entendidas como las condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices fundamentales para aprender denotando dedicación a una tarea.
- Destrezas, entendidas como las mediadoras entre capacidades y habilidades, cuya adquisición supone el dominio tanto de la percepción frente a los estímulos, como de la reacción eficaz para ejecutar una tarea; sin embargo, las destrezas no llevan consigo el componente de conocimiento para definir procedimientos o actitudes para la búsqueda de objetivos a corto o largo plazo.
- Habilidades, entendidas como las cualidades que permiten realizar actividades con eficiencia y eficacia; sin embargo, no integran la conciencia crítica ni la comprensión de la situación en la que se desarrolla la actividad.
- Actitudes, entendidas como las disposiciones afectivas para llevar a la acción un comportamiento. Las actitudes forman parte de las competencias, pues las componen de cuatro saberes: saber conocer, saber hacer, saber estar y saber ser.

A pesar de estas aclaraciones en cuanto a conceptos, Weigel, Mulder & Collins (2007), exponen la etimología del concepto en la época de la Grecia Clásica señalando su equivalente "ikanótis", que se traduce como la cualidad de ser capaz o "ikanos", como la habilidad para conseguir algo articulada a la comprensión y entendimiento del entorno.

También Peñaloza (2000), argumenta la raíz de la palabra como la capacidad y la permisión del latín "competens" formado de los vocablos "cum" que significa "con"

y "petere" cuyo significado es "ir y atacar". Sin embargo, Levy-Leboyer (1998), plantea que esta raíz latina da a lugar a dos acepciones en el idioma español: "competere" y "competir". En este sentido, el sustantivo competencia se relaciona con los dos verbos; en cambio, el adjetivo "competente" solo se relaciona con el primero. A pesar de reconocerse el término competencia en el siglo XVI en Europa Occidental con el uso de las palabras "competence" y "competency". Para Tobón (2006), el concepto competencia se comenzó a estructurar en los setentas basado en las aportaciones de Noam Chomsky y de Burrhus Skinner.

Si Chomsky (1970), propuso el concepto de "competencia lingüística" como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que permite el aprendizaje de la lengua materna según el contexto donde interactúan los sujetos, Skinner plantea la competencia desde la línea conductual como un comportamiento observable, efectivo y verificable alcanzando incluso altos desarrollos en el campo de la gestión del talento humano que busca trabajadores con competencias clave para que las empresas sean competitivas (Tobón, citado en Becerra & La Serna, 2010).

Según Guerrero (1999), las competencias regulan las cualificaciones profesionales de los trabajadores y regula las políticas de gestión de personal con el objetivo permanente de rentabilizar, optimizar o adecuar la mano de obra a sus necesidades cambiantes atribuidas al consumismo.

McClelland (1973), planteó en sus investigaciones que la optimización del trabajo se debía regular por las características de los trabajadores y sus comportamientos concretos entre situaciones de trabajo, en lugar de los antecedentes académicos y coeficientes de inteligencia, proponiendo seis factores como predictores universales del éxito profesional independientes de género, raza o situación social: espíritu de logro, de servicio, capacidad de influir, de gestionar, de solucionar problemas y eficacia personal. A estos factores los llamó competencias.

Con las competencias, es evidente la tendencia laboral y educativa como una relación causal y de influencias, cuyo propósito es formar personas con conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que les posibiliten un mayor impacto en la inserción laboral.

Sin embargo, se siguen manteniendo los paradigmas de desarrollo que han adoptado los países de América Latina y enseñados en la educación media y superior que se enfocan por un lado en el evolucionismo, cuyo propósito es utilizar al individuo como un medio con el cual se enriquece el proceso productivo. Es decir, el ser humano no se le ve como tal, sino como capital en forma de

trabajador con conocimientos exitosamente retenidos en las organizaciones para generar rentabilidad en la empresa y un aparente progreso a la sociedad; y por otro en el estructuralismo que se enfoca en establecer sistemas para el funcionamiento de la sociedad con el fin de detectar problemas y buscarles solución a partir del sistema que lo gobierna. En ambos, la relación individuo y sociedad se enmarca en establecer acciones que desarrollen conocimientos, habilidades y destrezas en beneficio del crecimiento económico viendo al ser como un medio y no como un fin.

La educación es el campo para potenciar capacidades, habilidades, sin embargo, para estos paradigmas de crecimiento, esta es vista como elemento utilitario fundamental para generar mayor productividad disfrazado en el desarrollo integral del individuo-trabajador que adquiere competencias.

Si la educación propicia la eficiencia de los individuos para la producción de bienes y servicios en el capital humano, en las capacidades humanas, el individuo obtiene mayores frutos no desde lo productivo, sino desde las posibilidades de comunicar, argumentar, analizar, ser tenido en cuenta por otros, etc.

Por lo anterior, hacemos preeminente identificar las habilidades que los docentes debemos potenciar de manera continua y desde un proceso auto-reflexivo que dimensiona al ser en cuanto a sus capacidades humanas y no de capital, encontrando que las habilidades transversales son esenciales como fin y no como medio.

Concepto de habilidades transversales

De acuerdo con un estudio del World Economic Forum, para el año 2020 un tercio del total de las habilidades requeridas para la mayoría de las ocupaciones estará compuesto por aptitudes relacionadas con la inteligencia emocional, las relaciones sociales y el trabajo en equipo y a nuestro objeto de estudio, sobre todo en la construcción de un sujeto social con mayores opciones inclusivas.

El resultado de combinar estas aptitudes sociales, de comunicación, de forma de ser, de acercamiento a los demás y otras, hace que una persona tenga mayores oportunidades de relacionarse y comunicarse de manera efectiva con otros; a esto se le denomina habilidades transversales.

Como ya lo hemos establecido, las competencias se aprenden y perfeccionan; al respecto Whitmore (2002), identifica cuatro etapas comunes por las que circula el ser humano para alcanzar un alto nivel de conocimiento específico:

- Incompetencia inconsciente (No sé que no sé), es decir, se ignora que se es incompetente.
- Incompetencia consciente (Sé que no sé), es decir, se sabe que no tiene la habilidad.
- Competencia consciente (Sé que sé con atención y concentración), es decir, se sabe cómo o cuánto sabe.
- Competencia inconsciente (Sé que sé mientras realizo otras funciones simultáneamente), es decir, hace muy bien lo que sabe sin pensarlo.

Hurst (2005), transforma estas etapas en enseñanza, entrenamiento, alto rendimiento e integración con otras facultades.

Pero, ¿cómo se enseñan las habilidades transversales?

Aprender una actividad mecánica resulta más sencillo que adquirir una habilidad relacionada con las emociones, pues en lo mecánico hay un inicio y un final (o si se quiere, una entrada y una salida); en cambio, las emociones están insertas en múltiples capacidades como la escucha, comunicación, responsabilidad, liderazgo, trabajo en equipo, flexibilidad, manejo de conflicto, organización, pensamiento crítico, creatividad, puntualidad, personalidad amistosa y podríamos continuar.

Taxonomía de Bloom

Bloom (1956), citado en Churches (2009), clasificó los objetivos educativos desde una dimensión cognitiva y bajo una estructura jerárquica que va de la acción más simple a la más compleja o elaborada.

Cuando se diseña una estructura de aprendizaje, se deben tener en cuenta estos niveles de complejidad y mediante las actividades, avanzar progresivamente hasta llegar a la cota superior.

Esta dimensión cognitiva tiene en sí misma un objetivo primordial, el de realizar un proceso de aprendizaje con el compromiso (innato en el ser humano) de adquirir nuevas habilidades y conocimientos que se logran a través de una serie de niveles contruidos con el propósito de asegurar el aprendizaje significativo y que perdure durante toda la vida.

Los niveles de la Taxonomía de Bloom son:

- Conocer.
- Comprender.
- Aplicar.
- Analizar
- Evaluar.
- Crear.

Así, con la taxonomía inserta en alguna metodología de enseñanza, el aprendizaje no queda en un proceso memorístico, sino que lo escala hacia la comprensión de contenido y la reflexión para la apropiación de conocimiento y resolución de problemas.

DESARROLLO

Para valorar el alcance de unas metas propuestas en relación con el aprendizaje, se requiere de una reflexión sobre qué se aprende y cómo se aprende y de otros criterios que permitan identificar modos y ritmos de aprendizaje.

A través de una encuesta a un grupo de docentes, se evidenció que estos no reconocen cuáles son las habilidades transversales y su importancia para el fortalecimiento de didácticas, pedagogía y metodologías en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Por lo anterior, surge la pregunta orientadora ¿De qué manera se pueden potenciar las habilidades transversales de los docentes del CRM para utilizarlas en los procesos de enseñanza – aprendizaje?

La herramienta *HabiliTic*, es una aplicación tecnológica que, entre otros, contiene una encuesta, cuya matriz de evaluación está dividida por los siguientes bloques para encargarse sistemáticamente de evidenciar posibles incongruencias entre los niveles de pensamiento de orden inferior y superior:

- Datos de clasificación del profesor.
- Afirmaciones de indagación.
- Preguntas de validación.
- Diferencial semántico.

Datos de clasificación del profesor

Se refiere al docente, su profesión, su cargo, el área o unidad de trabajo y la regional donde labora.

Afirmaciones de indagación

Se trata de una serie de 63 afirmaciones que el docente deberá valorar. Estas afirmaciones de carácter cerrado en escala de diferencial semántico son estructuradas de acuerdo a la taxonomía de Bloom para evidenciar habilidades de nivel inferior y superior en siete áreas:

- Competencia o habilidad científica.
- Competencia o habilidad didáctica.
- Competencia o habilidad interpersonal
- Competencia o habilidad en gestión administrativa.
- Competencia o habilidad en gestión académica.

- Competencia o habilidad para el trabajo en equipo.
- Competencia o habilidad en el manejo de las TIC.

La selección de las competencias descritas obedece al estudio realizado a los aportes de Gairín (2011). La escala valorativa que el docente debe puntuar en la herramienta *HabiliTic*, está realizada bajo los parámetros del diferencial semántico.

Una vez el docente haya valorado las 63 afirmaciones por la que está compuesto el ítem de indagación, deberá corroborar en los resultados si debe validar lo que puntuó mediante la realización de otros test ya diferenciados por cada competencia evaluada y con preguntas específicas.

Dado que el docente “afirma” que hace o ejecuta una acción enmarcada en una habilidad mediante la puntuación de cada afirmación, la herramienta *HabiliTic* devuelve un resultado que analiza la congruencia de lo que afirma frente al nivel con que lo hace; es decir, si un docente obtiene una puntuación inferior en el nivel más bajo de medición de una competencia y a la vez se refleja una puntuación alta en un nivel mayor, la aplicación sugerirá validar la información realizando un test específico de aquella competencia donde se evidencia la incongruencia.

Asimismo, si el docente obtiene resultados bajos en los niveles presentados, el sistema arrojará como resultado “Realizar taller en la habilidad transversal específica”.

Finalmente, si los resultados obtenidos en el cuestionario y/o en los tests que validó por alguna incongruencia evidenciada son altos, el sistema arrojará como resultado “Proponer un proyecto institucional”.

Estas tres alternativas de resultados favorecen la devolución creativa como círculo virtuoso de los procesos de enseñanza – aprendizaje – evaluación.

Diferencial Semántico

En el ámbito de la investigación de actitudes, la escala de Likert y el diferencial semántico han sido las dos técnicas más populares; sin embargo, para Shrigley & Koballa (1984), se han puesto de manifiesto las dificultades de la medición de las actitudes usando la técnica de Likert. El diferencial semántico es un instrumento utilizado en casi todos los campos de la psicología en áreas actitudinales, de personalidad, psicoterapia y en investigación sobre comunicación que consiste en otorgar adjetivos a la valoración de una situación, pero extendiendo la cantidad de estos superando los 5 ítems tradicionales en una escala de Likert. En la herramienta *HabiliTic*, los adjetivos están intrínsecos en la numeración 0 a 7 para puntuar una afirmación si se cumple por cada competencia.

Preguntas de validación

Se refiere al segmento de la herramienta donde esta misma encuentra incongruencias en la validación de las afirmaciones y propone al docente responder un test específico por cada incongruencia detectada en cada habilidad.

Resultados

Tabla 1. Género.

Género	Porcentaje
Masculino	35%
Femenino	65%

En la Tabla 1, el 65% de la muestra corresponde al sexo femenino, Mientras que el 35% restante, pertenece al sexo masculino.

Tabla 2. Desarrollo habilidades transversales.

Habilidades transversales	Porcentaje
7 habilidades transversales en nivel superior.	29%
6 habilidades transversales en nivel superior y una validación.	24%
5 habilidades transversales en nivel superior y dos validaciones.	35%
4 habilidades transversales en nivel superior y tres validaciones.	12%

De acuerdo con la Tabla 2, del total de la muestra, la herramienta **HabiliTic** arrojó que un 29% de ella no tuvo incongruencias entre las habilidades de orden inferior y las de orden superior para las siete competencias; es decir, que obtuvieron como resultado proponer **Proyecto institucional**. De este mismo, el 80% corresponde a mujeres y el 20% restante, a hombres.

Continuando con el total, un 24% de la muestra debió validar una competencia; otro 35% debió validar hasta dos competencias; y otro tanto 12% debió validar hasta tres competencias, pues se encontraron incongruencias entre los niveles superior e inferior.

Tabla 3. Validación de pruebas específicas.

Validación habilidad transversal	Porcentaje
Científica	62%
Interpersonales	46%
Trabajo en equipo	23%
Gestión administrativa	8%
Manejo TIC	8%

En la Tabla 3, el 76% de la muestra debió validar las pruebas específicas. El 62% de ellos tuvo que validar las

competencias científicas, el 46% validó las competencias interpersonales, el 23% validó las competencias trabajo en equipo, el 8% validó las competencias en gestión administrativa y otro 8% las competencias en manejo de las TIC. Tómese en cuenta que algunos docentes presentaron hasta tres validaciones por lo que la suma porcentual supera el 100%.

Tabla 4. Validación habilidad científica.

Puntaje requerido	Porcentaje
Máximo puntaje (sobre 100)	50%
Puntaje inferior a 55 puntos	50%

En la Tabla 4, el puntaje se dividió por la mitad entre quienes obtuvieron un puntaje sobresaliente y quienes obtuvieron un valor menor o igual a 55 puntos. Estos últimos demostraron niveles por debajo de lo esperado en las habilidades de análisis y metodología.

Tabla 5. Validación habilidad interpersonal.

Puntaje requerido	Porcentaje
Máximo puntaje (sobre 100)	71%
Puntaje inferior a 55 puntos	29%

Frente a la Tabla 5, el puntaje fue de un 71% con sobresaliente; y un 29% restante con un puntaje menor o igual a 55 puntos, lo que indica que este último grupo evidenció debilidades en el manejo de relaciones interpersonales.

Tabla 6. Validación habilidad trabajo en equipo.

Puntaje requerido	Porcentaje
Máximo puntaje (sobre 100)	67%
Puntaje inferior a 76 puntos	33%

Frente a la Tabla 6, el puntaje fue de un 67% con sobresaliente; y un 33% restante con puntaje menor o igual a 75 puntos.

Tabla 7. Puntaje inferior a 76 puntos.

Habilidad transversal	Porcentaje
Gestión administrativa	100%
Manejo TIC	100%

En la Tabla 7, el 100% de la muestra que tuvo que validar tanto las competencias en gestión administrativa como las de manejo de TIC, obtuvo un puntaje inferior a 76.

Tabla 8. Resultados finales HabiliTic.

Resultado final	Justificación
Proponer proyecto institucional	El 29% de la muestra obtiene directamente como resultado de la herramienta proponer proyecto institucional; sin embargo, el 71% restante lo logra también validando previamente hasta tres habilidades específicas.
Validar pruebas específicas	El 71% de la muestra debe validar entre una, dos y tres competencias específicas donde la Competencia Científica y Competencia Interpersonal representan un mayor número de validaciones.
Realizar taller de habilidades específicas	Del 71% de docentes que tuvo que validar pruebas específicas, el 37% tuvo que realizar talleres específicos en habilidades científicas y en relaciones interpersonales.

En la Tabla 8, se analizan los resultados concluyentes que indican que el 100% de la muestra obtuvo como resultado Proponer Proyecto Institucional; sin embargo, sólo el 29% lo hace de forma directa, mientras que el 71% restante, lo debe hacer validando hasta tres habilidades específicas. El 37% de la muestra que tuvo que validar alguna competencia obtuvo un puntaje inferior, por lo que la aplicación sugirió realizar un taller en las habilidades científicas y de relaciones interpersonales.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados arrojados que corresponden a profesionales licenciados, podemos apreciar que existen elementos en su formación pedagógica que permiten demostrar sus habilidades transversales y sustentar aquellas en las que se presenta alguna incongruencia con las habilidades de pensamiento de orden inferior con las de orden superior. No obstante, algunos de los profesionales no licenciados presentan dificultades para evidenciar el desarrollo de habilidades científicas y de relaciones interpersonales.

En Colombia, según la normatividad del Estatuto Docente 1278 de 2002 facultó a profesionales no licenciados formados en otras disciplinas del conocimiento a desempeñarse como docentes. El principal argumento a esta apertura se enfoca en el reducido número de profesores y la urgencia en reorientar áreas específicas como las matemáticas, las ciencias y la tecnología e informática.

Para Cuervo, existe otro fundamento que apela más a las políticas del modelo neoliberal quitándole estatus social a la labor pedagógica y centrándose en las necesidades del mercado laboral y en las estrategias para reducir los índices de desempleo en el país; por lo tanto, estamos ante una marcada imposición tendiente a la cualificación del capital humano a partir de la despedagogización de la profesión docente.

Aún frente a esta perspectiva se deben plantear elementos que contribuyan al mejoramiento de la calidad pedagógica y andragógica. Propusimos una herramienta para promover tanto la actualización, como la capacitación y formación permanente que redunde en el mejoramiento y perfeccionamiento de la labor docente en profesionales licenciados y no licenciados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Becerra, A., & La Serna, C. (2010). Las competencias que demanda el mercado laboral de los profesionales del campo económico-empresarial en la actualidad. Lima: Universidad del Pacífico.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar.

Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. Eduteka. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015). Lineamiento de aseguramiento para la calidad de la educación superior en el decreto 1075. Bogotá: MEN.

Cuervo, L. (2013). La Inserción de profesionales Docentes No Licenciados al Sistema Público Educativo, ¿Qué Hay en su Quehacer Pedagógico? Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100004&lng=es&tlng=es

Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3601043.pdf>

García-San Pedro, M. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28. Recuperado de <http://www.actiweb.es/curriculoytic/archivo9.pdf>

- Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 335-360. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCE-D9999120335A/17287>
- Kerka, S. (1998). *Competency-based education training: Myths and realities*. Columbus: Eric Clearinghouse Munby.
- Levy-Leboyer, C. (1998). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 423-447. Recuperado de <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>
- Peñaloza, W. (2000). El problema de las competencias. *Revista Peruana de Educación*, 5(5), 5-28.
- Rodríguez, G. (2006). ¿Qué son las competencias laborales? Contribuciones a la economía. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/que_son_las_competencias_laborales.pdf
- Shrigley, R., & Koballa, T. (1984). Attitude measurement: Judging the emotional intensity of likert-type science attitude statements. *Journal of Research in Science Teaching*, 21, 111-118. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/tea.3660210203>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Weigel, T., Mulder, M., & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 51-64. Recuperado de <https://www.mmulder.nl/PDF%20files/2007-01-19%20Weigel%20Mulder%20Collins%20JVET.pdf>
- Whitmore, J. (2002). *Coaching*. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.

57

FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

VOCATIONAL TRAINING AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF EDUCATION OF PERU

Fidel Ramos Ticlla¹

E-mail: fidelrt@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8266-186X>

Maura Natalia Alfaro Saavedra¹

E-mail: mauramas30@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6341-5866>

Clara Fernández Picón²

E-mail: clarife1129@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9276-5634>

Mitsi Marleni Quiñones Flores²

E-mail: mmpq_1228@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6875-2944>

¹ Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima. Perú.

² Universidad Nacional Hermilio Valdizan. Huánuco. Perú.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Ramos Ticlla, F., Alfaro Saavedra, M. N., Fernández Picón, C., & Quiñones Flores, M. M. (2019). Formación profesional en la Universidad Nacional de Educación del Perú. *Revista Conrado*, 15(70), 429-434. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El objetivo del artículo fue analizar la formación profesional de los egresados de las promociones 2013 al 2017 de las especialidades: Tecnología del Vestido, Tecnología Textil y Ebanistería y Decoración en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle de Perú y su relación con la inserción Laboral. En la investigación el enfoque fue cuantitativo, de tipo aplicada y diseño correlacional. El instrumento utilizado fue el cuestionario la escala de liker, a partir del cual se demuestra que existe una relación significativa entre la formación profesional y la inserción laboral entre los egresados de las promociones y especialidades indicadas. Se concluye indicando que de 86% de egresados que están trabajando en él área; 38% vienen ejerciendo la docencia en sus especialidades en las cuales se formaron profesionalmente y 48 % están trabajando en empresas u otros campos.

Palabras clave:

Formación profesional, inserción laboral, egresado.

ABSTRACT

The objective of the article was to analyze the professional training of graduates of the 2013-2017 promotions of the specialties: Clothing Technology, Textile Technology and Cabinetmaking and Decoration at the National University of Education Enrique Guzmán y Valle de Perú and its relationship with the insertion Labor. In the investigation the approach was quantitative, applied type and correlational design. The instrument used was the liker scale questionnaire, from which it is demonstrated that there is a significant relationship between vocational training and job placement among graduates of the promotions and specialties indicated. It is concluded by indicating that of 86% of graduates who are working in the area; 38% have been teaching in their specialties in which they trained professionally and 48% are working in companies or other fields.

Keywords:

Vocational training, job placement, graduate.

INTRODUCCIÓN

La formación profesional e inserción laboral son dos temas controvertidos y de gran importancia para los sistemas educativos actuales, con sociedades donde existe una elevada tasa de desempleo, personas que ocupan puestos de trabajo sin ningún tipo de formación y que complica la inserción laboral de los egresados de muchas universidades.

La formación profesional comprende los estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo es desarrollar competencias profesionales a lo largo de la vida laboral. En la mayoría de los países se le conoce como Educación y Formación Profesional.

En el caso Perú, el Ministerio de Educación y el de Trabajo y Promoción del Empleo (2005), consideran que la Formación Profesional es el conjunto de actividades destinadas a proporcionar los conocimientos, habilidades y destrezas, que permitan desarrollar capacidades y valores, para ejercer una ocupación o diversas funciones con competencia y eficacia profesional.

La formación profesional constituye un derecho reconocido dentro de la Constitución Política del Perú (Perú. Congreso Constituyente Democrático, 1993), donde se plantea que la finalidad de la educación es el desarrollo integral de las personas. Para lograr esto el sistema educativo peruano ofrece formación profesional en los centros de educación secundaria, Centros de Educación Técnico Productiva, Institutos Superiores Tecnológicos y Universidades (Perú. Congreso de la República, 2005).

Sin embargo en Perú, de acuerdo a datos ofrecidos por el Ministerio de Educación y el de Trabajo y Promoción del Empleo (2005), existen diferencias importantes en el nivel educativo urbano y rural; precariedad de la inserción laboral de una amplia proporción de la mano de obra; un alto porcentaje de la población ocupada no cuenta con formación profesional o técnica completa; las ocupaciones intermedias y técnicas siguen siendo las de mayor demanda; y existe una situación de subempleo ocupacional de los profesionales universitarios y no universitarios, lo cual es resultado de la desconexión entre la oferta formativa y la demanda de personal calificado del sistema productivo del país.

En la investigación se analiza la formación profesional de los egresados de las promociones 2013 al 2017 de las especialidades: Tecnología del Vestido, Tecnología Textil y Ebanistería y Decoración en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle de Perú y su relación con la inserción laboral.

MATERIALES Y MÉTODOS

La muestra estuvo conformada 80 egresados de las especialidades de Tecnología del Vestido, Tecnología Textil, Ebanistería y Decoración y Ciencias Sociales – Psicología de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, seleccionados por conveniencias del equipo de investigación.

Para la recolección de los datos investigación se aplicó la técnica de encuesta. Con el instrumento del cuestionario que estuvo compuesto por: la escala de Likert una serie de preguntas con diferentes escalas, preguntas dicotómica y preguntas con alternativas en la que se plantearon, referente a la formación profesional e inserción laboral lo cual nos permitió recopilar informaciones sobre la relación que existe entre las variables de estudio.

El enfoque de investigación fue cuantitativo, el tipo de investigación fue aplicada, el método de investigación asumido fue no experimental y el diseño que se aplicó fue descriptivo- correlacional. donde se observó la relación de formación profesional e inserción laboral fenómenos tal y como se dan en su contexto de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, para después analizarlos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El 95% de los egresados de las especialidades: Tecnología del Vestido, Tecnología Textil, Ebanistería y Decoración de la facultad de Tecnología y Psicología de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación, entre los años 2013 al 2017, referencian la formación profesional como más o menos importante y un 5% indican como muy importante (Figura 1).

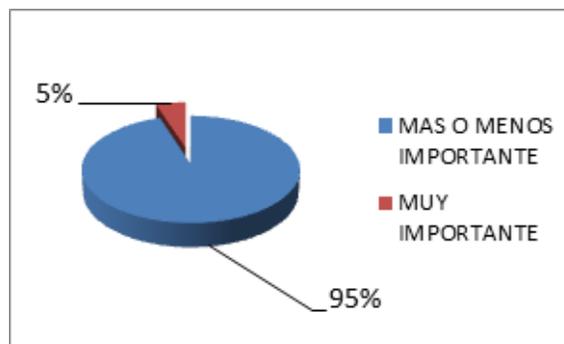


Figura 1. Opinión de un grupo de egresados sobre su formación.

El 81% de los egresados de las especialidades: Tecnología del Vestido, Tecnología Textil, Ebanistería y Decoración de la facultad de Tecnología y Psicología de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación, entre los años 2013 al 2017, referencian a

los conocimientos en la formación profesional como muy importantes, el 14% indican más o menos importantes y un 5% precisan como nada importante (figura 2).

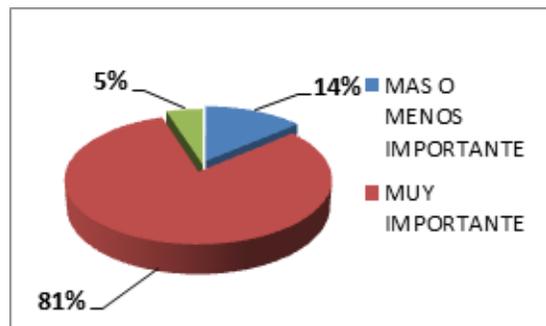


Figura 2. Importancia de los conocimientos en la formación profesional de un grupo de egresados.

El 71% de los egresados de las especialidades: Tecnología del Vestido, Tecnología Textil, Ebanistería y Decoración de la facultad de Tecnología y Psicología de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación, entre los años 2013 al 2017, manifiestan a las practicas pre profesionales en la formación profesional como muy importantes, un 25% referencian como importantes y un 4% indican como más o menos importantes (Figura 3).

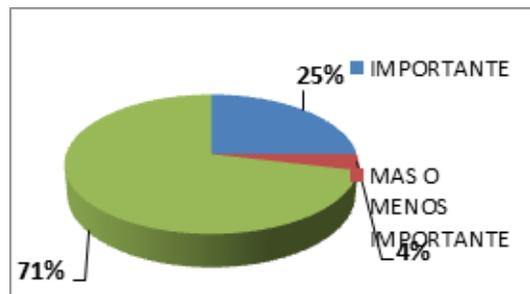


Figura 3. Importancia de las prácticas pre profesionales para la formación profesional.

El 51% de los egresados de las especialidades: Tecnología del Vestido, Tecnología Textil, Ebanistería y Decoración de la facultad de Tecnología y Psicología de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación, entre los años 2013 al 2017, referencian las actividades no cognoscitivas en la formación profesional como importantes, el 18% manifiestan como más o menos importantes, el 20% dicen como muy importantes, el 9% indican como poco importantes y el 2% precisan como nada importantes (Figura 4).

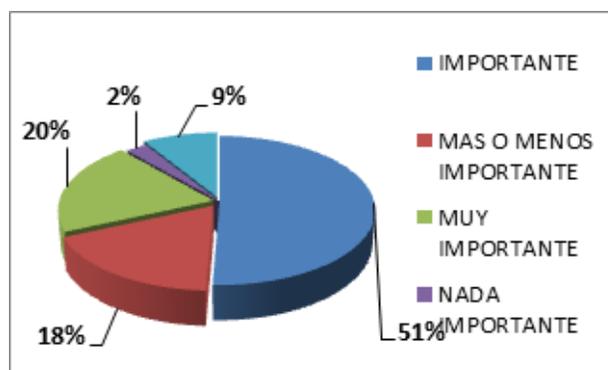


Figura 4. Papel de las actividades no cognoscitivas para la formación profesional.

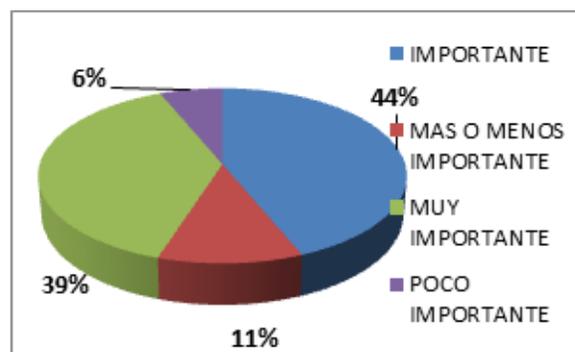


Figura 5. Formación Profesional: Orientación y Consejería

A esto se le añade que el 39% de los egresados de las especialidades: Tecnología del Vestido, Tecnología Textil, Ebanistería y Decoración de la facultad de Tecnología y Psicología de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación, entre los años 2013 al 2017, referencian la orientación y consejería en la formación profesional como muy importantes, el 44% revelan como importantes, el 11% precisan como más o menos importantes y el 6% exteriorizan como poco importantes (Figura 5).

Formación Profesional: Investigación

Tabla 1. Tabla de frecuencia.

	Fre-cuencia	Porcen-taje	Porcenta-je válido	Porcentaje acumulado
IMPORTANTE	18	22	22	22
MAS O MENOS IMPORTANTE	2	3	3	25
MUY IMPORTANTE	59	74	74	99
POCO IMPORTANTE	1	1	1	100
Total	80	100	100	

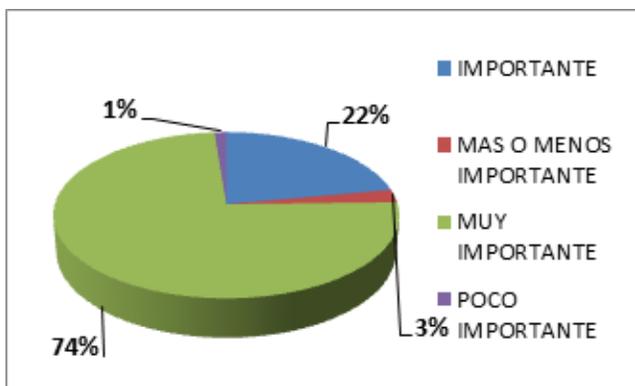


Figura 6. Formación Profesional: Investigación

El 74% de los egresados de las especialidades: Tecnología del Vestido, Tecnología Textil, Ebanistería y Decoración de la facultad de Tecnología y Psicología de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación, entre los años 2013 al 2017, revelan la investigación en la formación profesional como muy importante, el 22% manifiestan la investigación en la formación profesional como importante, el 3% referencian como más o menos importante y el 1% revelan como poco importante (Figura 6).

Formación Profesional: Modificación en el Plan de Estudios

Table 2. Tabla de frecuencia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
AMPLIAR	1	1	1	1
MANTENER	47	59	59	60
REDUCIR	32	40	40	100
Total	80	100	100	

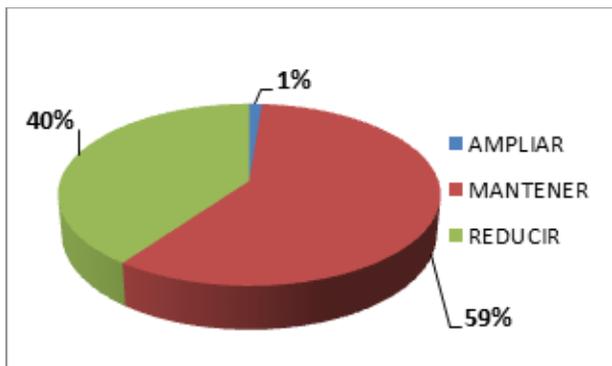


Figura 7. Formación Profesional: Modificación en el Plan de Estudios

El 59% de los egresados de las especialidades: Tecnología del Vestido, Tecnología Textil, Ebanistería y Decoración de la facultad de Tecnología y Psicología de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación, entre los años 2013 al 2017, indican que se debe mantener las áreas de formación profesional, el 40% referencian que se deben reducir las áreas de formación profesional y el 1% manifiestan que se debe ampliar las áreas de formación profesional (Figura 7).

Formación profesional: calidad de la formación recibida

Tabla 3. Tabla de frecuencia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
MUY BUENO	34	42	42	42
REGULAR	46	58	58	100
Total	80	100	100	

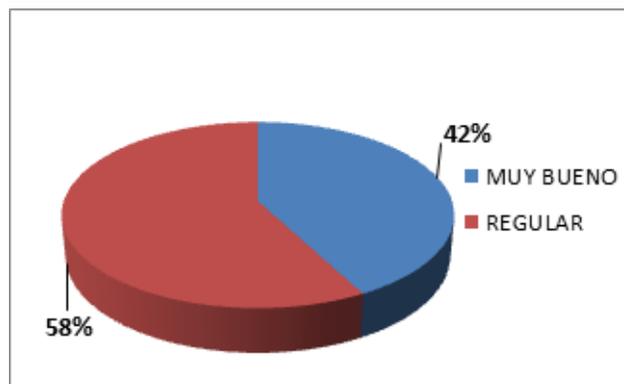


Figura 8. Formación Profesional: Calidad de la Formación Recibida

El 58% de los egresados de las especialidades: Tecnología del Vestido, Tecnología Textil, Ebanistería y Decoración de la facultad de Tecnología y Psicología de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación, entre los años 2013 al 2017, consideran que la calidad de la formación recibida como regular, el 42% piensan que la calidad de la formación recibida como muy bueno (Figura 8).

Inserción Laboral

Tabla 4. Tabla de frecuencia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
MAS O MENOS IMPORTANTE	56	70	70	70
NADA IMPORTANTE	24	30	30	100

Total	80	100	100	
-------	----	-----	-----	--

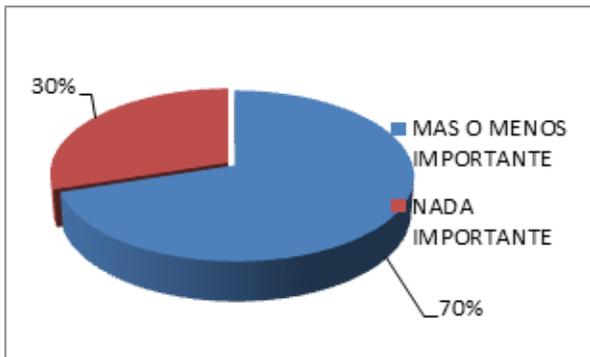


Figura 9. Inserción Laboral

El 70% de los egresados de las especialidades: Tecnología del Vestido, Tecnología Textil, Ebanistería y Decoración de la facultad de Tecnología y Psicología de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación, entre los años 2013 al 2017, aprecian la inserción laboral producto de la formación profesional como más o menos importante y el 30% estiman como nada importante.

Inserción Laboral: Situación Laboral

Tabla 5. Tabla de frecuencia.

TRABAJO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	11	14	14	14
SI	69	86	86	100
Total	80	100	100	

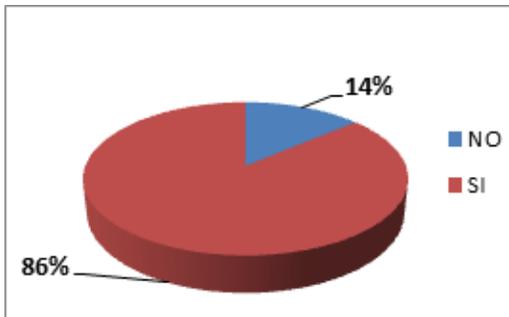


Figura 10. Inserción Laboral: Situación Laboral

El 86% de los egresados de las especialidades: Tecnología del Vestido, Tecnología Textil, Ebanistería y Decoración de la facultad de Tecnología y Psicología de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación, entre los años 2013 al 2017, manifiestan que si se encuentran trabajando y un 14% indican que no se encuentran trabajando (Figura 10).

En el estudio realizado se aprecia que existe relación significativa entre la formación profesional y la inserción laboral de los egresados de las especialidades: Tecnología del Vestido, Tecnología Textil, Ebanistería y Decoración de la facultad de Tecnología y Psicología de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación, entre los años 2013 al 2017.

De igual forma puede considerarse entre los conocimientos y la inserción laboral de los egresados de las especialidades: Tecnología del Vestido, Tecnología Textil, Ebanistería y Decoración de la facultad de Tecnología y Psicología de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación.

No obstante, se aprecia que, no existe relación entre las prácticas Pre Profesionales, las actividades no cognoscitivas, la Orientación y la Consejería y la Investigación con la inserción laboral de los egresados de las especialidades: Tecnología del Vestido, Tecnología Textil, Ebanistería y Decoración de la facultad de Tecnología y Psicología de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación.

Si bien se indica que un 86% de egresados de las especialidades y promociones estudiadas están trabajando y solo un 14% no, podemos inferir que la correlación es débil, porque del 86% que representa a 69 egresados, solamente 30 egresados que significa un 38%, vienen ejerciendo la especialidad donde se formaron profesionalmente y un 48% que representa a 39 egresados vienen trabajando no como docentes, sino en empresas o en otras áreas.

En el resultado se aprecia, que existe una relación significativa entre los conocimientos y la inserción laboral. También existe una correlación negativa débil y se debe precisar que, en el Currículo del 2006, el Área de conocimiento involucra a 3 subáreas: Formación General, Formación Pedagógica, y Formación Especializada; por tanto, este resultado no se precisa a cuál de las Sub Áreas se refiere, pero se puede inferir que para los que están ejerciendo la docencia el área de conocimiento les es de utilidad, para los que están trabajando en otras áreas les es de utilidad la sub área de especialidad.

Cuando se les solicita opinión sobre la importancia de las Prácticas Pre Profesionales en su Formación Profesional; 57 egresados de 80 encuestados y que representa un 71% nos indica que son muy importantes, 20 que equivale a un 25% que es importante y solo el 4% dicen más o menos importante.

En primer lugar, es necesario precisar que por error involuntario dimensionamos como Actividades no

cognoscitivas siendo Área de Actividades de acuerdo al Currículo 2006. Las respuestas a la encuesta son complejas: 9% indican que es importante, un 18% responden que es más o menor importante, un 20% precisan que es muy importante, un 51% dicen que no es importante y 9% indican que es poco importante.

Es necesario precisar que Orientación y Consejería ya está incluido en el Área de Conocimiento, aun así, analizaremos el resultado, porque se les ha encuestado a los egresados quienes indican así: 44% responden que es importante, un 10% dicen que es más o menos importante, un 20% manifiestan que es muy importante, 51% indican que no es nada importante y un 9% precisan que es poco importante.

Pese a que un 74% de egresados encuestados nos precisa que el Área de Investigación fue muy importante en su Formación Profesional, el resultado estadístico indica que no existe relación entre ellos, pese a que un 22% indica que sí es importante.

CONCLUSIONES

Un 86% que es una gran mayoría de egresados de las especialidades estudiadas de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, vienen trabajando, es decir vienen resolviendo sus problemas socioeconómicos y no son una carga social en nuestra Sociedad.

Los egresados titulados de las especialidades estudiadas no todos están ejerciendo su especialidad.

En algunas especialidades los que no tienen título también vienen ejerciendo la docencia lo que implica que se requiere egresados de estas especialidades.

La relación significativa entre los conocimientos y la inserción laboral se debe a que el 86% de los egresados vienen trabajando y de ellos solo un 38% vienen ejerciendo la docencia para los que recibieron su Formación Profesional en la UNE y el resto vienen trabajando en las empresas y en otros sectores, por lo tanto, el sub área de Formación especializada es de mucha utilidad para ellos.

No existe relación entre las Prácticas Pre Profesionales y la inserción laboral, porque la gran mayoría 48% de 86% de egresados, vienen trabajando en empresas u otros, a ellos no les son de mucha utilidad las Prácticas Docentes

No existe relación entre las actividades no cognoscitivas y la inserción laboral, porque un 51% indican que no les es importante, por otro lado, un 48% de 86% que vienen trabajando en empresas y en otros sectores, más no en educación por lo que ellos no requieren de esta Área

No existe relación entre La Orientación y la Consejería y la inserción laboral, porque 51% indican que no es nada importante por la misma razón que un gran número de egresados encuestados no ejercen la docencia en su especialidad.

De la discusión podemos inferir que no existe relación entre la Investigación y la Inserción Laboral de los egresados del año 2009 al 2013 de un total de 80 encuestados, por la misma razón de la conclusión anterior, es que nuestros egresados no están ejerciendo su profesión para los que fueron formados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Perú. Congreso Constituyente Democrático. (1993). Constitución Política del Perú. Lima: Congreso Constituyente Democrático.
- Perú. Congreso de la República. (2005). Ley sobre modalidades formativas laborales (Ley N° 28518). Lima: Congreso de la República.
- Perú. Ministerio de Educación- Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. (2005). Lineamientos de política de la formación profesional en el Perú. Competitividad, Competencia y Oportunidad para el desarrollo de los recursos humanos del país. Lima: MED-MTPE.

58

LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. UNA MIRADA AXIOLÓGICO-CULTURAL DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA NO VIOLENCIA

CITIZEN EDUCATION IN THE UNIVERSITY CONTEXT. AN AXIOLOGICAL-CULTURAL PERSPECTIVE FROM EDUCATION FOR PEACE AND NONVIOLENCE

Regina Venet Muñoz¹

E-mail: rvenet@uteq.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2893-6287>

¹ Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Venet Muñoz, R. (2019). La formación ciudadana en el contexto universitario. Una mirada axiológico- cultural desde la educación para la paz y la no violencia. *Revista Conrado*, 15(70), 435-443. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El trabajo presenta una concepción pedagógica de la formación ciudadana en el contexto universitario como proceso de la formación integral del estudiante. La comprensión que se comparte de la formación ciudadana en la actualidad, compromete dimensiones centradas en relaciones consideradas esenciales para este proceso, a saber: axiológica y cultural, lo cual permite abordar los conflictos interpersonales como un proceso lógico de la diversidad, positivo y constructivo así como consustancial al desarrollo humano y enfrentar los desde una perspectiva constructiva en el propósito de educar para la paz y no violencia, en tanto mecanismo para conseguir una convivencia pacífica construida desde el diálogo, la cooperación, la dignidad y la comprensión humanas. Se argumenta la idea de sostener la práctica formativa de la formación ciudadana en el contexto universitario desde un principio educativo de concientización que articula elementos ético-axiológicos y culturales.

Palabras clave:

Concientización ciudadana, Educación para la paz; no violencia, dimensiones axiológica y cultural, comunidad universitaria, resolución de conflictos.

ABSTRACT

The work presents a pedagogical conception of civic education in the university context as a process of the integral formation of the student. The understanding that is shared of the citizenship formation at present essential relationships of this process, namely: axiological, cultural, which allows to address interpersonal conflicts as a logical process of diversity, positive and constructive as well as consubstantial to human development and to face them from a constructive perspective in the purpose of educating for peace and nonviolence, as a mechanism to achieve a peaceful coexistence built from dialogue, cooperation, human dignity and understanding. The idea of sustaining the formative practice of civic education in the university context is argued from an educational awareness principle that articulates ethical-axiological and cultural elements.

Keywords:

Citizen awareness, Education for peace; nonviolence, axiological and cultural dimensions, university community, resolution of interpersonal conflicts.

INTRODUCCIÓN

El cambio educativo que se demanda a la universidad ecuatoriana en la actualidad requiere remodelar su funcionamiento, convirtiéndose en el centro cultural más importante de la sociedad para que cumpla con mayor eficiencia el papel socializador que le corresponde en su apertura e interacción con ella, propiciando la participación activa de su comunidad educativa en su gestión y combinando su trabajo de vinculación social o extensión con diferentes vías y procedimientos no formales de educación. La universidad requiere mayor flexibilidad y capacidad para establecer sus proyectos educativos más allá de sus muros, respondiendo a las necesidades de la comunidad y contruidos colectivamente para estimular el desarrollo de las potencialidades creativas del sujeto, en función del mejoramiento social.

Se trata de que la universidad pueda cumplir de manera óptima el propósito para el cual ha sido diseñada: propiciar la socioeconómico del territorio a través de la formación de sus profesionales mediante y entrenarlos en la responsabilidad social, desde su condición de espacio público donde se aprenden los conocimientos y las habilidades necesarios para vivir en una sociedad auténtica y democrática. De esta manera la universidad articula el conjunto de procesos mediante los cuales el individuo asimila la experiencia social y la cultura, y se integra a la sociedad en que vive, mediante la educación que constituye su núcleo, la sociedad ecuatoriana está exigiendo que la universidad promueva individuos proactivos, originales e independientes, para asumir y provocar los cambios y transformaciones que se necesitan, un individuo socializado en, por y para la creatividad en todos los órdenes de una sociedad democrática.

Se trata de formar individuos responsables consigo mismos y comprometidos con la sociedad y su devenir, capaces de dialogar en sus espacios de convivencia, de establecer lazos de solidaridad, de interactuar con los otros con base en la tolerancia la aceptación de la diferencia y el respeto fortaleciendo sus posibilidades de desarrollo de permanente y la participación creativa en la construcción de su cotidianidad.

Para cumplir con este encargo la Universidad Estatal de Quevedo necesita integrarse al conjunto de instituciones que conforman la sociedad, en un esfuerzo comunitario integral que tenga como objetivo construir a un sujeto valorativo, afectivo y culto que lleve adelante el orden democrático, contenido en el Plan Nacional de Desarrollo "Toda una Vida". Lo que se busca es que el conjunto de factores que tienen que ver con educación actúen de manera coordinada, con autosuficiencia pedagógica para lograr

la formación del sujeto que vive, trabaja y realiza allí sus sueños y esperanzas (Hacnecker, 1997).

La importancia de la labor que corresponde a la universidad, radica no sólo en su propia acción con los estudiantes, sino en la coordinación de sus acciones formativas mediante sus procesos sustanciales el resto de los factores, de modo que se logre una mayor coherencia en los modelos y formas de actuar que llegan a estos para contribuir exitosamente a su inserción social, actual y futura; como espacio específico temporal de socialización y producción de saberes y conocimientos, debe hallarse en constante interacción con instituciones, grupos y las diferentes esferas de la vida social y cultural de las comunidades. Esto significa que la universidad mediante su labor de vinculación con estas instituciones y su acercamiento a distintos planos, logrará perfeccionar su función socializadora, y contribuirá de una manera eficaz a la formación de los diferentes sujetos que acceden a ella.

Forjar un sujeto constructivo, resolutorio de su cotidianidad, creativo, participativo, solidario, tolerante y con habilidades para solucionar los conflictos a los que se enfrenta de manera constructiva, sugiere poner el énfasis más que en la información de conocimientos, en la potenciación de experiencias de aprendizaje vivencial, participativo y dialogado que trasciendan los marcos estudiantes, y se dirijan hacia los ámbitos de vida cotidiana del estudiante.

La necesidad de formar a un sujeto solidario, tolerante y con habilidades para solucionar los conflictos, a partir de la vinculación entre el currículum y los problemas, características y necesidades de la localidad, y del mundo en su totalidad, ha sido abordada por investigadores en el ámbito internacional, desde una concepción de educación para la tolerancia, también llamada educación para la paz es así como Tedesco (1995); Lederach (1996); y Anaut (2000) señalan en sus investigaciones la necesidad de articular la práctica educativa con el discurso pedagógico de primera línea a manera de hacer posible la formación de cualidades ciudadanas facilitadoras de la convivencia.

Gran número de investigaciones realizadas en el contexto ecuatoriano revelan que aún el proceso de formación del estudiante está centrado enfáticamente en la labor académica de la universidad sin la requerida integración con los factores comunitarios, sin propiciar el desarrollo del rol protagónico del educando más allá de los límites de la universidad; afectándose de manera significativa la posibilidad de alcanzar un aprendizaje desarrollador del ser ciudadano en los estudiantes.

Los comportamientos ciudadanos de los estudiantes no se corresponden plenamente con el modelo planteado en

el proyecto de universidad ecuatoriana, en sentido general en las relaciones que establecen con sus iguales no priman la solidaridad, el respeto mutuo, la escucha activa, la cooperación y el diálogo; su comportamiento social no siempre revela preocupación por el bien común, por las normas de educación formal, por el respeto a los ancianos y a los adultos en general, por otro lado, no alcanzan a desarrollar; las habilidades necesarias para solucionar los conflictos de su vida cotidiana los cuales muchas veces resuelven por la vía de la violencia.

Este orden de cosas obstaculiza y retarda una plena inserción social y comunitaria del estudiante, como consecuencia lógica de su formación ciudadana. La formación ciudadana, del estudiante universitario, no ha sido objeto de especial atención por la investigación educativa en Ecuador y pesar de los ingentes esfuerzos realizados por el CES para encontrar respuestas alternativas al problema de la formación del estudiante en la relación universidad sociedad, esta problemática se ha quedado un tanto rezagada en relación con otros aspectos de la formación integral del educando.

En la presente investigación se aborda la formación ciudadana como un proceso sustantivo de la formación integral del estudiante, que resulta de la apropiación de los valores que sostienen una convivencia comprometida con la paz como un proceso activo y se logra desde el estrecho vínculo universidad sociedad.

La educación para la paz ha sido objeto de investigación en los últimos tiempos desde cierta confluencia de ideas que apunta a entretener la educación para la paz con la promoción de la tolerancia, la justicia social y la cooperación personal e internacional para favorecer el desarrollo humano.

DESARROLLO

En esta concepción se parte de considerar la formación ciudadana como una dimensión de la formación integral del estudiante universitario a través de la cual este desarrolla sus potencialidades como un participante activo y dinámico de la sociedad, revelándose así este proceso como un elemento distintivo dentro de la relación de la universidad sociedad.

Para la consecución de los fines del Proyecto Social ecuatoriano sus instituciones educativas en los diferentes niveles formativos tienen que formar un sujeto integral, lo cual consigue en su relación con la sociedad, lo que produce un enriquecimiento gradual en los estudiantes dada la interacción sistemática y continua de los códigos sistematizados de la cultura, presentes en el currículo, con los códigos socioculturales comunitarios.

Este proceso se asienta en la apertura de los límites entre la vida cotidiana y el espacio universitario, a través de la construcción de una realidad coherente con lo que se vive cotidianamente, en esta apertura se generan contradicciones que convierten la vida cotidiana en fuente de conflictos cuya solución puede derivar en desarrollo, tanto desde la perspectiva universitaria, como social-comunitaria.

Al amparo de este criterio consideramos que el vínculo de la universidad con la sociedad es un proceso de transformación social comunitario que apunta a la promoción de la autogestión en la determinación y solución de las necesidades del entorno, enfatizando en la necesidad de cogestionar la formación de sus miembros, sobre la base de una participación crítica que fortalezca el sentido de pertenencia y de identidad cultural así como el establecimiento de un compromiso innovador con la mejora pública y el desarrollo humano.

El desarrollo futuro de la sociedad dependerá en buena medida de la calidad con que la universidad se articule a la sociedad en un proceso cuya meta fundamental sea la integración social y el desarrollo personal del estudiante, como aspectos esenciales de su formación integral. La formación ciudadana es un elemento distintivo dentro de este proceso de formación integral del estudiante universitario desde la relación universidad sociedad, se considera un proceso esencial de la formación integral del sujeto, a través del cual, éste desarrolla sus potencialidades como participante activo, dinámico y creativo de la sociedad.

Se concibe entonces la **formación ciudadana** como un proceso continuo y sistemático de apropiación individual de un sistema de saberes y valores que determinan la posición vital activa y creativa del sujeto ante la vida pública y se expresa en las relaciones que establece en los espacios sociales de convivencia. Supone la promoción y defensa de una manera de vivir cotidiana y de crecer como personas, que implica:

- La autonomía personal y las capacidades del sujeto, que le permitan resistir las presiones externas e impedir la enajenación de su comportamiento, defendiendo su estado de derecho;
- El cultivo de la identidad cultural y nacional;
- La tolerancia activa y crítica sustentada en el decoro, la espiritualidad, la decencia y la capacidad para solucionar los conflictos a los que se enfrenta en el curso de su desarrollo;
- La solidaridad en la participación social, asentada en la dignidad, la equidad, la aceptación y el respeto de la diversidad, la tolerancia y la justicia social.

Gran parte del mundo contemporáneo se construye hoy sobre los fundamentos del odio, la intolerancia, el irrespeto a la diversidad, la injusticia, el autoritarismo, la competitividad, el egoísmo y la violencia.

La propuesta de formación ciudadana del presente trabajo se inscribe dentro de la estimulación de los opuestos dialécticos de estas actitudes, en la búsqueda de una educación para la paz. Se enmarca, por tanto, entre las contradicciones equidad- inequidad, tolerancia- intolerancia, justicia- injusticia, solidaridad- insolidaridad, cooperación- competitividad y violencia- no violencia, en un continuo que determina la dinámica de las relaciones a nivel interpersonal, intergrupala, nacional y global.

Se asume entonces la formación ciudadana del estudiante universitario como un *proceso de formación para la paz la cual* se comprende como la solución justa y no-violenta a los conflictos. Genera un equilibrio en la interacción social, de tal manera que todos los miembros de la sociedad puedan vivir en relaciones armoniosas uno con el otro. La paz es buena para la sociedad.

Tal como plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1986), donde hay violencia no hay paz. Donde hay injusticia y ausencia de libertad, no hay paz. Para lograr un equilibrio en la dinámica de las relaciones sociales, la paz debe ser fundada en la justicia y la libertad.

La relación entre los sujetos según esta perspectiva se resuelve en una dialógica que legitima lo individual, y reafirma la importancia del otro. Se trata de respetar las diferencias, reconocer el derecho de los demás como una característica estratégica del presente. Cuando nos descubrimos en otros, afirmamos nuestra propia personalidad y cultura.

Esta formación ciudadana configura estudiantes universitarios capaces de lograr una inserción oportuna en los intensos procesos de cambio de su entorno, de dialogar activamente en espacios de dirección para ejercer sus deberes ciudadanos a través de la participación. Este enfoque plantea las cuestiones éticas, jurídico-constitucionales y económicas que se relacionan con los procesos en curso a escala nacional, el respeto a la diversidad sociocultural, el funcionamiento de las instituciones, la tolerancia y la vocación por la solución civilizada y pacífica de los conflictos.

La finalidad de la formación ciudadana es formar personas sensibles y éticas, situadas crítica y creativamente en la sociedad humana como un todo, para contribuir a su perfeccionamiento.

La ciudadanía encuentra en la universidad un espacio de permanente construcción y reconstrucción, pero su ejercicio no se agota aquí, en su tránsito por los diferentes espacios sociales los estudiantes, interactúan con lo que han aprendido en su vida estudiantil y viceversa, por ello, la mejor didáctica de la ciudadanía en esta perspectiva es la que se construye desde el proceso de relación universidad-sociedad, sólo instituciones universitarias democráticas (con ámbitos de participación institucionalizados, derechos y deberes estatuidos, oportunidad y recursos para el diálogo y la búsqueda de información) pueden desarrollar en los estudiantes universitario los aprendizajes básicos para una ciudadanía activa y creativa.

Al respecto Martínez (2006), reconoce que *“una de las funciones de la formación universitaria es de carácter ético y que no puede entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore de forma sistemática y rigurosa, situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana”*. (p. 85)

Los procesos formativos en el contexto universitario y social-comunitario son aspectos complejos del mismo proceso de construcción-reconstrucción de la ciudadanía, ambos espacios institucionales ofrecen relevantes aportaciones para la adquisición del conjunto de conocimientos, sentimientos, valores y competencias, necesarias para participar constructivamente en la vida pública y desarrollarse productivamente en la sociedad.

La formación para la ciudadanía es hoy una condición para cualquier empresa de aprendizaje exitoso, por las implicaciones del diálogo, la colaboración, la capacidad de escucha y la autorresponsabilidad en un aprendizaje desarrollador, y, por otro lado, por la necesidad de proteger la identidad cultural frente a los embates de la globalización neoliberal.

Es preciso experimentar de manera práctica la lógica de la convivencia ciudadana para la paz mediante prácticas y normativas que concienticen al estudiante universitarios sobre el papel que le corresponde asumir en la vida social a través del ejercicio de los valores que posibilitan esta convivencia. Los estudiantes deben tener la posibilidad de vivir la experiencia plenamente, desde la creación de las reglas, normativas, códigos ético-axiológicos de convivencia hasta su implementación, a través de mecanismos de socialización que integren y sinteticen las experiencias estudiantiles y social-comunitarias.

Pensar en una formación ciudadana del estudiante universitario ecuatoriano a la manera abordada hasta este punto, implica a nuestro parecer, configurar una práctica formativa asentada en un principio de la concientización ciudadana cuya principal exigencia sea la ejercitación

de una convivencia crítica, activa y creativa, sustentada en el respeto, la igualdad, la solidaridad, la aceptación y respeto de la diversidad, la tolerancia y la equidad como valores fundamentales de la paz.

A nuestro modo de ver la concientización ciudadana es un proceso que comienza a gestarse desde que en el niño aparece la autoconciencia, cuando se descubre a sí mismo y comienza a percibir las emociones y sentimientos que los adultos le dispensan, lo cual lo va tornando sensible a las influencias de los otros y capaz de respetar normas y reglas de convivencia que garantizan su autocontrol. Desde el contexto universitario, entonces, se trata de sensibilizar al estudiante— como ciudadano en formación — en relación con el papel que tiene que desempeñar en su entorno social, a través de la promoción de experiencias que le permitan comprender la complejidad de las relaciones en las que se implica, lo que significa que los docentes han de asumir el compromiso de propiciar la comprensión de la naturaleza sistémica que comportan las relaciones interactivas del estudiante en sus principales espacios de convivencia.

La naturaleza interdependiente de esta relación afecta lo intrapersonal, lo interpersonal y lo global, al tiempo que configura una comprensión sistémica del mundo por los educandos que a partir de esta dinámica interactiva son capaces de comprender hasta qué punto los hechos y fenómenos de la realidad están vinculados a través de relaciones que constituyen el todo, en el marco del mundo globalizado en el que se vive hoy. Se trata pues, de incentivar en los estudiantes el conocimiento de un mundo de naturaleza sistémica y de fomentar la toma de conciencia de la totalidad del mundo como un proceso concreto, que afecta el presente y el futuro de cada uno de ellos y como tal hay que tenerlo en cuenta.

De la misma forma los temas globales que hoy debate la humanidad tienen una naturaleza interconectada, siendo así que factores como la paz, la equidad, la justicia social, la tolerancia y respeto hacia lo diverso, y el desarrollo humano, no fructificarían aisladamente, lo cual significa que para la existencia de una relación equitativa y solidaria es necesario el respeto al otro, la cooperación, la tolerancia hacia la diversidad y la diferencia, el sentido de la igualdad, independientemente del origen sociocultural, color de la piel, la raza, el sexo, la edad, la religión y algún otro elemento diferenciador como riqueza de la humanidad y base de una filosofía del diálogo. La paz es la expresión donde se sintetizan esos valores.

Desde el punto de vista intrapersonal la concientización del estudiante universitario pasa por la comprensión de la necesidad de una concepción holística en el despliegue

de su potencial de desarrollo personal, en tanto, éste sólo puede alcanzar un óptimo desarrollo cuando lo físico, lo emocional, lo intelectual y lo valorativo se aprecian con igual importancia y como aspectos complementarios entre sí.

El estudiante universitario, debe ser sensibilizado en la idea de que no basta con el rendimiento académico para su formación como buen ciudadano; sentimientos, costumbres, creencias y valores obran con importancia decisiva en este empeño, sin dejar a un lado - claro está - el desarrollo físico. Desde este punto de vista resulta necesario una particular referencia a la búsqueda de sentido personal de las tareas que se realizan en un desempeño activo, crítico, transformador y creativo, tanto en el contexto universitario como social comunitario.

La reflexión es un mecanismo esencial en esta búsqueda de sentido en tanto se articula con lo afectivo y promueve actitudes más comprometidas con el cambio, al propiciar la comprensión de las raíces del estado actual de la realidad social, en el comportamiento humano de cada uno, ella promueve la voluntad de cambio, y la acción para el cambio.

La relación orgánica y sistemática entre los motivos de los docentes y estudiantes universitarios y los objetivos de las tareas que se realizan en el contexto de su formación, permite la estructuración — y reestructuración — de la identidad de éstos, como elemento trascendente de concientización, desde una perspectiva cultural, personal, territorial y nacional, posibilitando el desarrollo del sentido de pertenencia en estos ámbitos. Sólo así puede el sujeto ubicarse pertinentemente en relación con la globalidad del mundo actual.

Una reflexión activa y crítica del estudiante, en este sentido facilita el desarrollo de una conciencia crítica inquisitiva en torno a la naturaleza sistémica y global del desarrollo personal y social (local, regional y mundial).

La comprensión de los conceptos de paz, justicia, desarrollo, derechos humanos y responsabilidad social, requiere de una sensibilización y familiarización del sujeto en torno a la distribución de las riquezas, crecimiento poblacional, los éxitos y fracasos en la protección de los derechos humano. Es necesario el análisis de la relación de cada uno de estos aspectos con las relaciones que se establecen en la vida cotidiana de cada uno, en sus en sus espacios vitales.

La concientización ayuda a entender las fuerzas sociales que condicionan el desarrollo. Contribuye a ganar espacios sociales mediante acciones colectivas, a conocer las dimensiones de la solidaridad; se considera un todo

articulado, que conduce a una comprensión cada vez más profunda de todos los elementos que componen la realidad social.

En este proceso concientizador – educativo - transformador, el docente orienta la comprensión del estudiante hacia:

- Las articulaciones que hay entre los fenómenos sociales.
- Entre la situación del presente y el pasado.
- Entre los hechos de la realidad inmediata y la realidad global.
- Entre los fenómenos que ocurren en cada coyuntura y las condiciones estructurales.
- Entre los hechos particulares y las leyes de la realidad.

No es posible entender un hecho o situación aisladamente, sino en su ubicación como un aspecto de la totalidad de la realidad con la que él se relaciona.

En relación con los aspectos analizados hasta aquí, concientización ciudadana significa tener acceso a la ejercitación de una convivencia crítica activa y transformadora, sustentada en los valores asociados a la paz como proceso y meta social de la sociedad moderna, haciendo hincapié en *la vivencia, el conocimiento y la reflexión* como medios para facilitar la comprensión de los complejos procesos y relaciones que emergen en la formación del universitario como ciudadano.

La vivencia y la reflexión facilitan el conocimiento de los ciudadanos y propician la comprensión e interpretación de cada uno de sus actos cotidianos en relación con la vida ciudadana y la manera en que se está viviendo ésta. La relación concientizadora es una situación reflexivo - vivencial que involucra a los sujetos (docentes, y estudiantes, comunidad educativa universitaria, etc) facilitando la comprensión de lo que se produce, a la vez que viven la experiencia de la interacción. Se trata de buscar la transformación a través del despertar de la conciencia crítica articulada con la práctica.

La práctica permite la exploración de vías y alternativas para estructurar proyectos de vinculación social que fomenten la participación social de estudiante como proceso de toma de conciencia donde ponga sus recursos personales - de manera oportuna- en función de las tareas sociales en las que se implique. La participación activa del sujeto en las tareas realizadas es fuente de creación, de confrontación, de razonamiento y de experiencias que permiten ir logrando niveles de interpretación relativamente más complejos de forma gradual.

Como plantea Martínez (2006), *“la función ética de la formación universitaria se expresa en la idea de que la universidad, en el contexto sociocultural actual, es un espacio óptimo de aprendizaje no sólo de carácter profesional y cultural, en su sentido más amplio, sino también de carácter humano y por lo tanto de carácter ético y moral. A nuestro entender, desaprovechar esta función de la universidad es un error y promover la potencia pedagógica de la universidad en relación con el aprendizaje y la formación relativas a las dimensiones éticas y morales de los estudiantes es un deber en toda institución de educación superior con voluntad de servicio público”.* (p.1)

El análisis realizado hasta aquí en torno a la formación ciudadana como proceso de la formación integral del estudiante, abona la idea de este principio como fundamento de la construcción de la convivencia ciudadana en los valores de la paz a través de experiencias que se viven y construyen en lo local y facilitan el acceso a lo global y desde el vínculo universidad sociedad donde se ha de privilegiar la promoción de una conciencia crítica y participativa, incluyendo en este sentido, la experiencia vital del estudiante dentro de su grupo de aprendizaje, la necesidad de compartir ciertos valores, ciertas creencias y costumbres y un sentimiento de pertenencia común.

Construir la ciudadanía desde esta perspectiva facilita en el estudiante universitario un aprendizaje crítico creativo de lo local o social comunitario, como referencia para pensar y comportarse de acuerdo con las exigencias universales.

En esta dinámica del vínculo universidad sociedad de cara a la formación ciudadana del estudiante universitario se expresan en relación dialéctica los procesos sustantivos de la formación ciudadana, destacándose en este sentido la perspectiva **axiológico-cultural, que articula este** proceso formativo.

Lo **axiológico** tiene como referentes los aspectos éticos y valorativos de la formación, y reconoce su papel para un análisis crítico de la realidad cotidiana y las normas sociomorales vigentes, ayudando a idear formas más justas y adecuadas de convivencia, en esta representación de lo axiológico se configura un vínculo estrecho entre *la crítica y la autocrítica* del comportamiento del estudiante en función de los hechos culturales de la paz como proceso, *la comprensión* de estos hechos es síntesis de esta relación y propicia la apropiación activa y constructiva de los valores de la paz.

La formación ciudadana se inscribe en la promoción de valores colectivos, enraizados en las tradiciones de la sociedad ecuatoriana y la comunidad donde convive cada estudiante. Dentro de estos valores se consideran

la tolerancia, el respeto a la diversidad, la colaboración, la equidad, la autonomía personal y el diálogo como **valores morales reguladores en la formación para la paz**. Estos valores son los que dan cuerpo y vitalidad a la formación del ciudadano.

Los derechos fundamentales del estudiante se legitiman en la trama universitaria mediante los procesos sustantivos que la dinamizan, particularmente los procesos de enseñanza aprendizaje y de vinculación social, pues en ello se despliegan las relaciones interpersonales y grupales, de los estudiantes. Y es en esta compleja trama en la que es necesario y posible comprender al otro, mediar en los conflictos, llegar a acuerdos y abordar proyectos colectivos orientados al bien común.

En el desarrollo de un comportamiento axiológico del estudiante desempeña un papel importantísimo su capacidad crítica pues mediante esta le es posible analizar los códigos implícitos en las tradiciones, costumbres, creencias y rituales, expresados en comportamientos individuales y colectivos y formas de interacción que regulan la construcción de lo comunitario. Se precisa en qué medida estos valores influyen en la construcción de una cultura de paz.

La crítica del hecho cultural como un todo que engloba los valores para fundar la paz y su cultura, se facilita al proveer a los estudiantes universitarios de las herramientas necesarias para ello; estas herramientas son los criterios de valoración que se van conformando a través de la integración de los aspectos cognitivo-instrumentales típicos de lo informativo y las actitudes y sentimientos relacionados con la paz como proceso.

En síntesis, el estudiante no sólo es capaz de reconocer lo que es o no valioso para el desarrollo humano, sino que construye y adecua su comportamiento a aquello que considera valioso, la crítica deviene instrumento de reflexión individual y colectiva del hecho cultural donde se implica la paz. La construcción de una ética para la convivencia resulta así de del ejercicio de la capacidad de análisis del estudiante y de la movilización de sus criterios axiológicos estructurados con la mediación del docente.

La **autocrítica** también desempeña un papel importante pues llega a ser un recurso para el ejercicio de los criterios axiológicos del estudiante hacia su comportamiento cotidiano, de acuerdo con las normas y criterios necesarios para regular la convivencia.

El ejercicio autocrítico incluye activamente al estudiante en el proceso de su formación moral, a través de este, él aplica su capacidad de madura reflexión a la propia historia y experiencia personal para mejorarla, por ello,

es un proceso autorregulador que favorece la comprensión e interpretación de las causas y significado social su comportamiento, de acuerdo con los valores que regulan la vida en sociedad.

Como procesos de concientización ciudadana la crítica y la autocrítica inmanentes a lo axiológico, integran lo lógico y racional con lo divergente, en el proceso de valoración e interpretación del comportamiento humano. La dinámica de lo **axiológico** se despliega en torno al análisis crítico y autocrítico del hecho cultural, se valora lo que está sucediendo como hecho cultural, de esta manera se articulan las dimensiones axiológica y cultural.

Lo **cultural** se delimita en sus fundamentos en la educación como proceso cultural, encaminado a proporcionarle al estudiante, mediante su formación las elaboraciones culturales legadas por la humanidad. En ella se manifiesta una relación esencial entre **la cultura universitaria y la cultura social comunitaria**, en la búsqueda de una cultura **de paz**.

La **cultura universitaria** está comprendida por los códigos sistematizados que se postulan en el currículo y el nivel de relaciones de los sujetos implicados en el proceso educativo universitario.

Formar al estudiante desde la universidad, es ante todo proporcionarle a través del currículo los códigos universales de la cultura. La asimilación de estos códigos por parte de los sujetos, es un potencial dignificador que propicia su desarrollo humano a través de la formación y desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, competencias y sentimientos necesarios para la adaptación y transformación del medio social ecuatoriano. La cultura universal procesada en la universidad posee capacidad liberadora en tanto penetra en el plano de la lógica y se vincula con la teoría científica.

Tal y como se afirma en el Plan Nacional de desarrollo 2017-2021 "Toda una vida", en el Ecuador se busca equidad y justicia social, con igualdad de oportunidades. Que el futuro de un niño o una niña no esté definido por el lugar o las condiciones materiales donde nació; sino que pueda, con libertad real, usar todo su potencial para alcanzar la vida que desea en armonía individual, social y con la naturaleza (Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017).

A la apreciación y asimilación de los códigos sistematizados de la cultura como algo valioso en sí, se requiere añadir la reflexión consciente como algo esencial en la formación de un ciudadano, en tanto instrumento para apoderarse de la esencia de la realidad con vistas a su transformación. Es necesario entonces en la formación

del ciudadano actual universalizar el acceso a la cultura como condición básica para su formación integral.

El nivel de relaciones que se establecen entre los sujetos implicados en el proceso educativo universitario, convierte a la universidad en espacio privilegiado para la construcción de la ciudadanía, en tanto en ella no se ofrece sólo la cultura sistematizada por la humanidad sino que se constituye además en espacio de convivencia en la diversidad, lo cual posibilita estructurar una experiencia cotidiana sustentada en la práctica y la vivencia de la comunicación dialógica, el respeto, la tolerancia, la cooperación y la equidad.

La sistematización de las vivencias y experiencias de la práctica universitaria relacionadas con la capacidad de expresar las propias ideas, aprender a escuchar, a actuar en grupo, a respetar reglas de la vida en común, facilita una formación que afecta el comportamiento del estudiante no sólo en el recinto universitario sino también en la comunidad y la familia, enriqueciendo en consecuencia, **su cultura social comunitaria**.

La **su cultura social comunitaria** se asienta en los saberes populares y lo sociocultural comunitario constituidos por las creencias, mitos, costumbres, rituales, modos de comportamiento individual y colectivo que marcan la dinámica de la vida cotidiana. Es una cultura múltiple y dispersa, con carácter contextualizado, estrechamente vinculada a la práctica y apreciada a través de la iniciativa y la creatividad de los comunitarios.

Esta cultura representa el pasado, el alimento donde se nutre el presente y los referentes para proyectar el futuro de la comunidad, en ella subyacen posiciones conservadoras y progresistas simultáneamente, tiene, por tanto, un carácter polivalente expresado en la presencia del autoritarismo, el prejuicio, la violencia doméstica, la falta de cohesión, la falsa inferioridad de la mujer, junto al compromiso social innovador de construir un proyecto social y la construcción de la sociedad en él modelada, donde se reivindican los valores de la paz.

Este posicionamiento encuentra en el Plan Nacional de desarrollo 2017-2021 "Toda una vida" aspectos que lo reafirman mediante preceptos tales como un nuevo modelo que permita el desarrollo sostenible del país a largo plazo, en una relación armónica entre el ser humano y la naturaleza. Queremos una sociedad en la que las personas puedan satisfacer sus necesidades y alcanzar una vida plena y una muerte digna. Una sociedad en la que verdaderamente se garanticen los derechos de todas y todos, libre de todo tipo de violencia y discriminación. Queremos un país en el que se garanticen plenamente los derechos

de las personas durante toda su vida (Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017).

Tener en cuenta el orden interno y la lógica de la **cultura social comunitaria** es una condición esencial para la realización de la vinculación social del estudiante, partir de ella es una forma de prevenir la resistencia y promover el compromiso y la motivación para una participación crítica y creativa.

De acuerdo con este análisis el acceso a una cultura de paz pasa por la educación, no emerge espontáneamente, la educación para la paz es un proceso fundamentado en los conceptos de paz positiva y perspectiva creativa del conflicto, es decir, se requiere reconocer el conflicto como una contradicción cuya solución creativa conduce a la paz y entender la paz no sólo como un ejercicio de comportamientos activos a favor de la paz. Por ello resulta necesario concebir un proceso de educación para la paz y un proceso de educación sobre la paz donde se conjugan lo informativo y lo experiencial - afectivo - vivencial, aprender la paz vivenciando la paz. La educación para la paz no puede quedar sólo en una declaración de intenciones, es así como la **cultura de paz** se define como un sistema de relaciones entre las personas, fundamentado en la construcción de la solidaridad, la equidad, la tolerancia, la justicia social y el diálogo como forma legítima de resolver los conflictos; se encamina a la construcción de una sociedad en la que el sujeto encuentre un lugar y disfrute de los recursos intelectuales y materiales que le corresponden (Venet, 2003).

El acceso a la cultura de la paz desde el vínculo universidad sociedad, está condicionado por las peculiaridades intelectuales de la etapa y la intervención del docente como mediador, lo cual, tiene como aspectos insoslayables lo personal, lo sociopolítico y lo ecológico.

En **lo personal** se significa el autoconocimiento, la autoestima, el equilibrio personal y las herramientas para establecer relaciones interpersonales efectivas, lo cual implica enfocar lo formativo no sólo hacia la relación del sujeto con los otros y con el medio natural, sino también la relación consigo mismo, fomentar la autoaceptación y la autoestima, como vía para potenciar la identidad y una adecuada relación consigo mismo que favorezca la competencia intrapersonal.

En **lo sociopolítico** se debe referenciar la convivencia social comunitaria mediante los proyectos de vinculación social que se fundamenten mediante metodologías indirectas en la promoción de la tolerancia, de la cooperación y la solidaridad y la participación activa desde los grupos y asociaciones comunitarias, articulados por el diálogo como instrumento democrático de interacción.

El aspecto **ecológico** connota la extensión de la formación hacia un espacio abierto, comprometido con la comunidad y otros espacios más globales. El ambiente natural, las relaciones sociales y la subjetividad, forman parte del desarrollo humano como un todo y se reflejan en las interacciones biológicas de los ecosistemas naturales, las interacciones sociales del sujeto y por las relaciones interpersonales de cada uno. Lo que ocurre en cada uno de estos elementos repercute en los otros.

CONCLUSIONES

La formación ciudadana se concibe como una dimensión de la formación integral del estudiante universitario desarrollado como en un proceso de formación para la paz, el cual dinamiza la vinculación social o extensión universitaria de la universidad al distinguirse por la búsqueda y procesamiento reflexivo de las contradicciones que están en la base de una educación para la paz, las cuales deben ser identificadas en sus múltiples expresiones por el alumno.

El fundamento pedagógico de la idea que se propone es considerar concientización ciudadana como un principio formativo que defina y guíe las relaciones concientizadoras que se dan en los procesos vinculantes de la relación universidad-sociedad, lo que involucra un sistema de relaciones de carácter socioeducativo que dan cuenta de las de cómo se diseña y desarrolla la formación ciudadana desde los procesos sustanciales de la universidad, como un proceso de formación para la paz

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anaut, L. (2000). Valores escolares y educación de la ciudadanía. Barcelona: Fontamara.
- Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). Plan Nacional de desarrollo 2017-2021 "Toda una vida". Quito: SENPLADES.
- Hacnecker, M. (1997). Trazando el porvenir. Escuela-Comunidad. La Habana: Científico Técnica.
- Lederach, J. (1996). Educar para la paz. Barcelona: Fontamara.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 42, 85- 102. Recuperado de Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 85 102. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a05.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1986). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. París: Ediciones UNESCO.

Tedesco, J. (1995). El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya.

Venet, R. (2003). La formación ciudadana del escolar desde la relación escuela comunidad. (Tesis doctoral). Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.

59

REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD PERUANA

REFLECTIONS ON EDUCATIONAL RESEARCH AND TRAINING RESEARCH IN THE PERUVIAN UNIVERSITY

Valia Venegas Mejía¹

E-mail: valia.venegas@pucp.pe

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3032-8720>,

José Esquivel Grados²

E-mail: jesquevil@unjfsc.edu.pe

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4591-9921>,

Osbaldo Turpo-Gebera³

E-mail: oturpo@unsa.edu.pe

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2199-561X>,

¹ Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.

² Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Perú.

³ Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Perú.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Benavides Benalcázar, M. M. (2019). Reflexiones sobre la investigación educativa y la investigación formativa en la universidad peruana. *Revista Conrado*, 15(70), 444-454. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En el artículo se reflexiona sobre las funciones de la Universidad: la formación profesional, la investigación, la extensión cultural y proyección social, la educación continua y contribución con el desarrollo humano. En tal contexto, se destacan dos aspectos i) la formación en investigación de los estudiantes desde el ejercicio de la docencia y ii) la creación de nuevos conocimientos, que hacen referencia a investigación formativa e investigación científica, respectivamente. Se reconoce además el poco consenso que existe entre docentes y estudiantes sobre el significado de investigación formativa, tanto en la formación profesional en general como en la pedagógica en particular, concibiéndose como estrategia didáctica para aprender a investigar; investigación acción para la transformación; procedimiento para incorporar conocimiento científico y hasta para motivar el gusto por la investigación. Pero lo que sí debería merecer aceptación es el hecho de fortalecer la investigación formativa con actualización curricular, investigadores docentes versados, actitud científica de los estudiantes, cultura investigativa, implementación de recursos y decisión política institucional.

Palabras clave:

Investigación formativa, universidad peruana, aprender a investigar, actitud científica.

ABSTRACT

The article reflects on the functions of the University: vocational training, research, cultural extension and social projection, continuing education and contribution to human development. In this context, two aspects stand out: i) the training in research of students since the exercise of teaching and ii) the creation of new knowledge, which refers to formative research and scientific research, respectively. It also recognizes the little consensus that exists between teachers and students about the meaning of formative research, both in professional training in general and in pedagogical in particular, conceived as a didactic strategy to learn to investigate; action research for transformation; procedure to incorporate scientific knowledge and even to motivate the taste for research. But what should deserve acceptance is the fact of strengthening the formative research with curricular update, versed teaching researchers, scientific attitude of the students, research culture, resource implementation and institutional political decision.

Keywords:

Formative research, Peruvian university, learn to investigate, scientific attitude.

INTRODUCCIÓN

La investigación es una actividad clave, asociada en general a la educación superior y, de modo particular, a la educación universitaria. Se habla de investigación en foros, conferencias, congresos, etc., y se plasma en las legislaciones de los países y en los currículos de los programas de estudios. Como tal, la investigación en la universidad, remite a la gestión, a la docencia y estudiantado y, por tanto, responde a la demanda social. La investigación constituye el puente entre universidad y la sociedad, tras la búsqueda del desarrollo humano, social, económico, etc. Actualmente, la formación en las universidades, aún se concentra en una formación profesionalizante, caracterizada por el consumo de información durante la formación de los futuros profesionales, soslayando la oportunidad de ofrecer las herramientas para que los estudiantes alcancen aprendizajes permanentes, desarrollen sus competencias genéricas y específicas y, sean capaces de producir conocimientos para resolver problemas. Dado que hoy, más que en el pasado, el conocimiento representa la fuerza motriz del desarrollo social y económico de los pueblos. En tal sentido, para que los estudiantes y futuros profesionales produzcan nuevos conocimientos y logren aprendizajes permanentes, precisan de competencias para comprender, aplicar, evaluar y generar información, así como también, de competencias para la toma de decisiones y la solución de problemas. Por lo que se requiere programar y desarrollar actividades investigativas durante el desarrollo curricular, a fin de que los estudiantes alcancen las competencias investigativas, a la par de sus competencias profesionales, como respuesta a las demandas de la sociedad y las organizaciones.

En el ámbito educacional, siguiendo a Morin (2007), se busca humanizar la humanidad, por lo que es urgente investigar en profundidad la deshumanización de la humanidad y ofrecer alternativas de solución desde las entidades formadoras. En tal sentido, corresponde a los actores del proceso formativo, los docentes, actuar como profesionales con solvente formación investigativa; es decir, promover en la formación de pre y posgrado una formación en investigación para lograr las competencias investigativas que permitan investigar su práctica pedagógica como inserta en una realidad educacional compleja. Es de precisar que, la investigación educativa recorre el vasto marco de la extensión del fenómeno educativo y pretende comprenderlo para transformar. Con la obtención de resultados objetivos y críticos de la investigación se puede garantizar la toma de decisiones que asegure la mejora de la práctica pedagógica y del sistema educativo. Más la obtención de resultados de investigación pertinentes

y coherentes exige contar con investigadores solventes, con suficientes competencias investigativas, como resultado de una adecuada formación en investigación.

DESARROLLO

La investigación vinculada a la Universidad tiene su anclaje en la legislación peruana.

Legislación peruana e investigación

En la Constitución Política del Perú, en su art. 18, menciona que “La educación universitaria tiene como fines la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica”. La Ley N° 28044, Ley General de Educación, en su art. 29, inc. b, añade su finalidad investigativa para “creación y difusión de conocimientos; a la proyección a la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país”. Complementariamente, la ley N° 30220, Ley Universitaria, en su art. 5, presenta los fines de la universidad, referidos a la investigación o temas conexos: 5.1 Búsqueda y difusión de la verdad; 5.5 Espíritu crítico y de investigación y 5.15 Pertinencia de la enseñanza e investigación con la realidad social. En el artículo 6, referente a los fines de la Universidad, resaltan los numerales: 6.5 Realizar y promover la investigación científica, tecnológica y humanística la creación intelectual y artística, y el 6.6 Difundir el conocimiento universal en beneficio de la humanidad. En el artículo 7, se presenta las funciones de la universidad: 7.1 Formación profesional; 7.2 Investigación; 7.3 Extensión cultural y proyección social; 7.4 Educación continua; 7.5 Contribuir al desarrollo humano. En el art. 48, se contempla, agrega que la investigación y su conducción “constituye una función esencial y obligatoria de la universidad, que la fomenta y realiza, respondiendo a través de la producción de conocimiento y desarrollo de tecnologías a las necesidades de la sociedad, con especial énfasis en la realidad nacional”.

En la misma ley universitaria, en el art. 51 se señala la coordinación que deben realizar las Universidades con las entidades públicas y privadas, “para la atención de la investigación que contribuya a resolver los problemas del país. Establecen alianzas estratégicas para una mejor investigación básica y aplicada”. Agrega sobre los deberes de los docentes “Generar conocimiento e innovación a través de la investigación rigurosa en el ámbito que le corresponde”. En el caso de los estudiantes, en el art. 100 se hace referencia a sus derechos, destacando el num. 100.1 “Recibir una formación académica de calidad que les otorgue conocimientos generales para el desempeño

profesional y herramientas de investigación” y en el 100.9 “Ingresar libremente a las instalaciones universitarias y a las actividades académicas y de investigación programadas” y en el 100.13 “gratuidad para el asesoramiento, la elaboración y la sustentación de su tesis, para obtener el grado de Bachiller”.

Recientemente en el Perú, la investigación se ubica en lo más alto de la estructura jerárquica universitaria. La conducción académica camina parejo a la gestión de la investigación en la universidad, dado que no debe insistir más en la tendencia academizante y profesionalizante. La investigación como actividad esencial de la universidad se constituye en una herramienta clave para formar profesionales probos, con competencias que la profesión y la sociedad exigen. Sin embargo, la normatividad peruana no explícita la investigación formativa, como sí ocurre en otras realidades de Latinoamérica. En Colombia, Restrepo, citado por Rodríguez & Tamayo (2017), señala que el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), distingue a la investigación formativa, desde la segunda mitad de la década del 90, como aquella investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el desarrollo del currículo de un programa de estudios, como un proceso propio de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos, tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes.

Visto así, contar con un marco normativo que conduzca a la investigación en las universidades resulta importante, tanto como superar la escasez de docentes investigadores que induzcan el proceso formativo en la línea o área curricular de investigación en los diversos programas, así como la adecuación de un presupuesto para la investigación en las universidades, particularmente, en las públicas y también en un número significativo de universidades privadas. Lo mismo sucede con la inversión en investigación y desarrollo, pues según el estudio elaborado por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC), en convenio con el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) el 0,08% del Producto Bruto Interno (PBI) gasta el Perú en investigación y desarrollo. Esta cifra es muy inferior a la de Colombia (0,25 %), Chile (0,38 %) y México (0,54 %). El Censo Nacional de Investigación y Desarrollo al abordar a los sectores que realizan actividades de I+D en el país, a saber: los institutos públicos de investigación (IPI), las Universidades y las instituciones privadas sin fines de lucro (IPSFL) u organizaciones no gubernamentales (ONG), encontró la escasa eficacia del gasto en investigación, pues en el año fiscal 2014, las 45 universidades

públicas sólo gastaron menos del 1,5% de canon para investigación.

Opiniones acreditadas sobre investigación y universidad

Resulta importante considerar las opiniones vertidas por diversas personalidades intelectuales y académicas, respecto de la investigación en la óptica de la universidad. El filósofo y ensayista Ortega y Gasset (1960), desde la España de la mitad del siglo XX, sustenta que *“en la universidad se cultiva la ciencia misma, se investiga y se enseña a ello”* (p. 12). Asimismo, revelaba que las funciones de la Universidad de aquel entonces eran: *“I. Transmisión de la cultura, II. Enseñanza de las profesiones y III. Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia”* (pp. 23-24); y que aun connota a la universidad peruana y latinoamericana. Destaca también, la función asociada a la investigación y a la ciencia, que permitió a muchas universidades a enrumbarse en una direccionalidad diferente a la de sus orígenes. Cuando Ortega y Gasset habla de enseñar a investigar en la Universidad, en cierto modo ya se preconizaba lo que ahora se denomina investigación formativa.

En el caso peruano, destacan las opiniones de eminentes personajes del siglo XX, que permiten comprender el presente y el futuro de la educación y, por ende, del devenir de la Universidad. En ese sentido, para Deustua, citado por Herrera (2002), corresponde a *“la universidad por donde debe estudiarse el problema de la educación. Es por la formación de educadores que debe contemplarse, en primer lugar, la estructura pedagógica de una sociedad. Es por la organización universitaria por donde se puede llegar a eliminar la primera incógnita de este problema”* (p. 32)

El llamado del filósofo y educador Deustua sobre la actuación de la universidad, de investigar la problemática educativa y ofrecer soluciones, resulte una voz distante y no necesariamente escuchada por los sucesivos gobiernos que han implementado reformas educativas. La universidad no ha sido prioridad en las decisiones educativas, pero tampoco se han visto esfuerzos institucionales por sentar protagonismo. Podría decirse que ha renunciado en cierta medida a su función investigadora de la problemática social; ¿qué tal vez obedezca a la escasez de vocaciones científicas, pocas dotes para la investigación o la falta de voluntad política de los gobernantes de la universidad? Lo cierto es que generalmente las universidades forman educadores que no necesariamente exhiben una categórica tradición investigativa, desde donde hubiesen asomado propuestas para las soluciones a los problemas educacionales.

Porras Barrenechea, citado por Herrera (2002), relata que *“la tarea de la Universidad es la de recoger todas las palpitaciones de la vida nacional y las diversas contribuciones autóctonas e importadas que enriquecen nuestra cultura, con un afán de unidad y de síntesis”*. (p. 47). A su turno, Basadre (1994), menciona que *“la universidad de nuestro tiempo no tiene una relación suficiente con las transformaciones sociales de este periodo histórico”* (p. 24). Es más, señala que *“la universidad de nuestro tiempo se preocupa de las inteligencias especializadas, sobre todo en el campo profesional y no del hombre”*. (p. 25)

En la línea de Porras Barrenechea, el rol investigador de la universidad, constituye en la vía lógica para conocer la problemática nacional, la misma que debería ser consustancial a la actividad universitaria y no circunscribirse a una declaración retórica. En tanto que, para Basadre (1994), la carencia de investigación para contribuir con las transformaciones sociales, sigue en cierto modo vigente, al observarse predominantemente un acento en el rol profesionalizante, sin las suficientes capacidades investigativas para lograr la necesaria innovación y el desarrollo educativo, social, económico, etc. A lo expresado, es preciso acotar la contundente idea de Sánchez (1985), referente a la misión investigadora y creadora de la universidad, al concluir que si *“no investiga no crea nada, repite”*. Respecto del vínculo de la universidad con la sociedad, destaca que para recuperar su sentido social, la universidad debe promover el reagrupamiento de sus graduados, quienes representan algo así como los lazos, eslabones o tentáculos que los une a la sociedad que los cobija y utiliza; son como puentes que unen la isla universitaria con el continente, rompiendo su aislamiento y cancelando de hecho el indebido carácter insular que durante siglo y medio deformó a las universidades latinoamericanas, entre ellas las del Perú.

Asociada a la investigación está la creatividad, otro elemento consustancial en la formación universitaria. Al respecto, Gardner (2008), plantea como una habilidad que deberían tener las personas para lograr un desarrollo de sus capacidades en los ámbitos personal y laboral. Expone su doble preocupación: por un lado, la manera de educar óptimamente las mentes de los estudiantes para que enfrenten con éxito el futuro y, por el otro, cómo podrían desarrollar sus capacidades y aptitudes quienes ya se encuentran en el ámbito laboral.

Para Mariátegui (1969), la universidad decadente de su época, es vista como *“acaparadas intelectual y materialmente por una casta generalmente desprovista de impulso creador, no podían aspirar siquiera a una función más alta de formación y selección de capacidades. Su*

burocratización las conducía, de un modo fatal, al empobrecimiento espiritual y científico”. (p. 80).

En su confrontación con las ideas de Belaunde, Mariátegui (1969) afirma que el *“divorcio entre la obra universitaria y la realidad nacional [responde a una] encarnación única y sagrada de la continuidad histórica patria-, ha dependido exclusivamente del divorcio, no menos cierto, aunque menos reconocido, entre la vieja clase dirigente y el pueblo peruano”*. (p. 80)

Sobre la descarnada realidad de la universidad peruana, escribe Belaunde, citado en Mariátegui (1967), afirmando que *“un triste destino se ha cernido sobre nuestra Universidad y ha determinado que llene principalmente un fin profesional y tal vez de esnobismo científico; pero no un fin educativo y mucho menos un fin de afirmación de la conciencia nacional”*.(p.81)

El mismo autor señala que el vínculo de la universidad con la sociedad responde al *“temperamento de la casta feudal, adherente al partido que acaudillaba uno de sus más genuinos representantes, Belaúnde tenía que detenerse en la constatación del desacuerdo, sin buscar razones profundas. Más aún: tenía que contentarse con explicárselo como la consecuencia de un triste destino”*.(p. 82)

A su turno, Encinas (1945), citado por Herrera (2002), hace notar que *“el régimen de estudios está arreglado, exclusivamente, para adquirir conocimientos cuantitativos sin la consiguiente elaboración, comprobación, investigación y producción, requisitos necesarios para juzgar a la Universidad como centro de actividad intelectual”*. (p. 155)

José Carlos Mariátegui es un personaje crítico de la Universidad de su época. Denuncia, por un lado, a la clase dirigencial universitaria (rectores a la cabeza) de carecer de impulso creador y, por otro lado, a la degeneración de la estructura y funciones de los aparatos administrativos burocráticos universitarios del empobrecimiento tanto espiritual como científico. El escenario descrito, simplemente hace prever la calidad de los profesionales egresados. Se corre el riesgo de sólo ver transcurrir el tiempo, para seguir contemplando la deficiente vinculación de las universidades con la realidad nacional y con las necesidades y aspiraciones del país, que urge del desarrollo sostenible y sustentable. En tanto que, Encinas (1945), citado por Herrera (2002), hace notar la presencia de una estructura académica y curricular anacrónica que responde a intereses de terceros, ¿será que los currículos en este tiempo respondían a las necesidades e intereses de los estudiantes y a la demanda social?, ¿o permitían insertar a la universidad en la sociedad y así cumplir con la extensión cultural y proyección social y la contribución

al desarrollo humano? Un asunto que Mockus (2012), sus-
tenta desde el quehacer universitario al *“insertarse social-
mente de manera adecuada cuando (no en su conjunto,
no como totalidad, sino a través de programas específicos
y, sobre todo, a través de la gente que ella forma) intervie-
ne en distintos ámbitos de la sociedad mostrando la fuer-
za de los argumentos, mostrando los frutos que produce,
el guiarse por el análisis de posibilidades y la evaluación
racional de experiencias controladas”*. (p. 126)

Como puede apreciarse en las opiniones de algunos inte-
lectuales citados, que elevaron su voz reclamando que la
universidad no sea un centro de consumo de información
ni una institución profesionalizante ajena al mundo circun-
dante; sino un espacio donde se cultiva la investigación
como un recurso para generar nuevos conocimientos, y
que *no sea una isla* sino que responda a las exigencias
de la sociedad, lo que debe partir por una adecuada pla-
nificación curricular y la atención de la autoridades de
dentro y fuera de la universidad. Ha tenido que pasar un
lapso de tiempo considerable para que progresivamente
se recoja en la legislación aspectos asociados a la in-
vestigación, pero falta implementarlo adecuadamente.
Mientras tanto, ¿cuánto tiempo y cuántas oportunidades
se han perdido?

Qué se entiende por investigación

Existen muchos tratados sobre *investigación* y en muchos
eventos se habla de ella. Sería difícil concebir una univer-
sidad sin investigación, hasta sería absurdo afirmar que
sólo en esta institución se investiga, más debe resaltarse
que en la teoría y en la práctica debería constituirse en
uno de sus ejes vertebrales, según Cornejo (2002), para
*“el descubrimiento de una verdad oculta. Encontrar la ley
de la relatividad, la velocidad de la luz, el rol de los ge-
nes, el evangelio perdido de los paños del Mar Muerto,
son hallazgos de nuevas verdades. Edades que existían
pero que no habían sido vistas. Sin embargo, la ciencia
se alimenta y retroalimenta de estos descubrimientos. No
habría conocimiento si no hubiera investigación. Tampoco
habría cabal universidad. La investigación tiene que ser
entonces un quehacer básico de aquélla, porque si no
el conocimiento no se acrecentaría. Resulta por ello ocio-
so relajar su importancia. Clases, métodos, técnicas de
investigación científica, forman parte de la investigación”*.
(p. 50)

Considerando a la investigación como el tópico referen-
te de estudio, la Real Academia de la Lengua Española
(2001), la define como un actuar sistemático con el pro-
pósito de aumentar los conocimientos sobre una deter-
minada materia. Por tanto, existe, desde la investigación
teórica o conceptual hasta la práctica experimental que

permite la generación de información, y que se torna en
conocimiento; a través de la investigación documental o
de campo.

Kerlinger (1985), define a la investigación científica como
una actividad sistemática, controlada, empírica y crítica,
de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones
que existen entre fenómenos, a través del cual se obtie-
ne el conocimiento científico o ciencia. Para Sabariego &
Bisquerra (2004), “hacer investigación científica consiste
en aplicar el método científico con el fin de obtener co-
nocimiento científico y desarrollar la ciencia” (pp. 20-21).
Según Martínez (2013), la investigación científica consti-
tuye una *“actividad propiamente humana cuyo objetivo
es la búsqueda planificada y sistemática de saberes que
nos permitan tener una idea de la realidad, es decir, los
fenómenos que ocurren en la naturaleza y la sociedad,
que incluye todo lo que existe en nuestro alrededor, lo que
cabe dentro de nuestra capacidad de entendimiento, lo
que es el mundo y lo que somos nosotros. Todo ello me-
diante la conformación de hipótesis y/o el desarrollo de
teorías comprobables mediante la experiencia”*. (p. 7)

Hernández, Fernández & Baptista (2014), conciben la
investigación como un proceso sistemático y empírico
con dos propósitos fundamentales: i) producir conoci-
miento y teorías (investigación básica) y ii) resolver pro-
blemas prácticos (investigación aplicada). En concor-
dancia, cuando se realiza la investigación en un ámbito
determinado como la educación, se desarrollan teorías
educativas, así como también se resuelven problemas
educativos.

Transportar la investigación al ámbito educacional, impli-
ca concebir a la investigación educativa como un conjunto
sistemático de conocimientos referentes a la metodología
científica aplicada a la investigación de carácter empíri-
ca sobre diversos aspectos concernientes al universo de
la educación. Así, se busca de modo sistemático nuevos
conocimientos con el propósito de comprender y expli-
car los procesos y fenómenos educativos para mejorarla.
Sabariego & Bisquerra (2004) indican que *“hacer inves-
tigación educativa significa aplicar el proceso organiza-
do, sistemático y empírico que sigue el método científico
para comprender, conocer y explicar la realidad educa-
tiva, como base para construir la ciencia y desarrollar el
conocimiento científico de la educación”* (p. 37). De lo ex-
presado, se puede distinguir tres características: 1) que
se desarrolla mediante la aplicación de la metodología
científica; 2) que su objetivo es construir el conocimiento
científico sobre educación y también resolver problemas
y mejorar la calidad educativa; y 3) que es un proceso
organizado y sistemático, lo que garantiza la calidad de
los resultados de la investigación.

En ese sentido, investigación y educación representa una dupla trascendente para el desarrollo social. Cuantos problemas por resolver en educación requieren con urgencia de una solución gestada desde la investigación y la atención de quienes toman decisiones. Por ejemplo, en un mundo asolado de modo inclemente por la violencia, la guerra y la incomprensión, desde el llamado de Morin (2007), en la línea de la educación para la paz existe la necesidad de *“estudiar la incomprensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos. Este estudio sería tanto más importante cuanto se centraría, no sólo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios. Constituiría, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación por la paz”* (pp. 18-19)

La investigación formativa y algunas concepciones

El enunciado *investigación formativa* presenta diversas interpretaciones en el ámbito universitario latinoamericano, como se evidencia en el estudio de Rojas & Viaña (2017), que encontró que el 33,3% de los docentes declaran que la investigación formativa tiene como principal propósito orientar al estudiante a buscar información para ampliar el conocimiento; el 8,33% de los docentes asociaron la investigación formativa como un proceso que permite aplicar conocimiento en la solución de problema; un porcentaje similar, asoció la investigación formativa con el propósito de motivar el agrado por la investigación.

Oliver (2014), en sentido amplio, refiere que la investigación formativa es el proceso mediante el cual profesores, estudiantes y la comunidad emprenden juntos la tarea de buscar respuestas a las múltiples incógnitas del conocimiento, aplicando procedimientos científicos y, en sentido restringido, constituye un proceso de aprendizaje para los estudiantes alrededor de los profesores investigadores, al participar en proyectos de investigación, iniciales o en marcha.

En el sentido de las ideas referidas, la investigación puede darse en la universidad de dos formas: como actividad curricular y co-curricular, la primera, va desde el aula o mediante tareas de campo, cumpliendo los lineamientos y propósitos del área curricular, iniciándolos en la gestión de la información, por ejemplo, al elaborar informes o monografías y en estudios breves con rigor de carácter diagnóstico o exploratorio o de sondeo, bajo la atención del docente, sea como tarea de ejecución curricular, como actividades de las asignaturas, en las cuales los estudiantes deben participar activa, crítica y creativamente. Esto es, con conocimientos y en acción, se irán formando las competencias investigativas a alcanzar al concluir los estudios profesionales. En segunda instancia, como

actividad co-curricular, los estudiantes participan en las actividades de investigación de la universidad, organizadas por sus dependencias académico-administrativas como el Vicerrectorado de Investigación, la Escuela de Posgrado, los Institutos de Investigación especializados y las Unidades de Investigación de las Facultades, en las cuales se desempeñan docentes que desarrollan la cátedra de investigación. Todas estas dependencias por función planifican, organizan y ejecutan con su respectivo presupuesto una serie de proyectos de investigación con objetivos y metas claras. Este espacio está prácticamente ignorado como un medio eficaz para desarrollar competencias investigativas en los estudiantes (Barros & Turpo-Gebera, 2017).

La investigación en la realidad universitaria debe ser entendida desde la perspectiva de la didáctica y desde la misión universitaria de generar conocimiento. Desde la función didáctica, se enfoca en la denominada investigación formativa, en tanto que, desde la misión universitaria de generar conocimiento teórico y conocimiento sobre la aplicación de éste, estaría en la investigación científica. Es decir, la investigación formativa, en cierto modo, resulta ser el camino obligatorio a seguir con miras a producir nuevos y conocimientos. Propiamente, la investigación es un continuo en la formación universitaria, tanto a nivel de pregrado como de posgrado. A medida que se aspira realizar investigaciones de mayor impacto y trascendencia, las exigencias son ascendentes para plantear un problema, diseñar instrumentos, procesar y analizar la información, etc. En tal sentido, separar la investigación de pregrado de la de posgrado resultaría un absurdo.

La investigación formativa posee métodos, técnicas, procedimientos y prácticas de docencia investigativa, estructurados como políticas de la formación o como fruto de experiencias docentes. Este tipo de investigación, en el desarrollo curricular, hace que entre estudiantes y docentes se oriente hacia dos tendencias, según lineamientos curriculares y metodológicos: por un lado, como estrategia didáctica para aprender a investigar y, por el otro, como estrategia para la transformación. Al respecto, Restrepo (2003) afirma que *“la calidad de la educación superior está íntimamente asociada con la práctica de la investigación, práctica que se manifiesta de dos maneras: enseñar a investigar y hacer investigación. La primera hace alusión al ejercicio de la docencia investigativa, esto es, a utilizar la investigación en la docencia, tanto para darle pertinencia científica a ésta, como para familiarizar a los estudiantes con la lógica de la investigación e iniciarlos en su práctica, es decir para adelantar formación investigativa. La segunda hace alusión a la producción o*

generación sistemática de conocimiento y a su aplicación para resolver problemas del contexto". (p. 196)

Ese mismo autor, señala que la función de la investigación formativa consiste en *"dar forma a la calidad, efectividad y pertinencia de la práctica o del programa, usualmente mientras uno u otro están siendo llevados a cabo"*. (Restrepo, 2003, p. 199)

A continuación, se precisan algunas concepciones relativas a la investigación formativa que adoptan algunos autores:

a. Investigación formativa como estrategia didáctica para aprender a investigar

Para Miyahira (2009), la investigación formativa es un conjunto de estrategias, contextos e interacciones que utiliza el método científico como forma de dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje, en el cual el docente en su función y los investigadores (los estudiantes) son sujetos en formación, no profesionales, de la investigación. Según Restrepo (2003), distinguir entre investigación formativa e investigación estricta, presupone, que la primera hace referencia a enseñar a investigar desde el ejercicio de la docencia, mientras que la segunda se asocia a la creación de nuevo conocimiento. Más propiamente, Parra, citado por Rodríguez & Tamayo (2017), remite a la investigación formativa como estrategia pedagógica *"que permita a los docentes la reflexión de su práctica pedagógica para una mejor calidad de la enseñanza; y a los estudiantes; ser artífices de su propio aprendizaje, desarrollando capacidades investigativas, construyendo conocimiento o el aprendizaje de conocimiento, aunque sea conocimiento ya existente"*. (p. 17)

La investigación formativa como estrategia pedagógica o didáctica para aprender a investigar, implica la formación del estudiante en y para la investigación, es decir, se orienta hacia la *formación investigativa*, lo que implica familiarizarlo con los fundamentos, la lógica y la metodología de la investigación científica. Ello se alcanza de manera estructurada, mediante asignaturas relacionadas con la investigación, la metodología usada por los docentes, la participación en el diseño y ejecución de proyectos de investigación institucionales. Según esta mirada, la investigación formativa se puede identificar como la enseñanza a través de la investigación o enseñar usando el método de investigación.

Como resultado de su estudio, Rodríguez & Tamayo (2017), concluyen que constituye una *"herramienta del proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que su finalidad es difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento. Este tipo de investigación tiene como objetivos: Enseñar a investigar*

a docentes y estudiantes, desarrollar habilidades cognitivas como la analítica, el pensamiento productivo y la solución de problemas, familiarizar a los estudiantes con las etapas de la investigación y los problemas que éstas plantean, y construir en los docentes la cultura de la evaluación permanente de su práctica". (p. 17)

La investigación formativa como herramienta didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje, debe permitir formar competencias tendientes a generar conocimientos, aunque menos formales durante sus estudios, más si con mayores niveles de rigurosidad en las tesis de grado y profesional. Sin embargo, resulta un tanto difícil de comprender el hecho de formar competencias investigativas en currículos que, en muchos de casos, sólo presentan dos o tres asignaturas de investigación en el área curricular respectiva.

b. Investigación formativa como investigación-acción para la transformación

Sánchez (2017), refiere a la investigación formativa como investigación acción, es decir, de *"una investigación de carácter exploratoria o de sondeo inicial y, a su vez, muchas veces, cuando se trata de investigaciones de campo sobre todo de carácter social, constituye una forma de investigación acción, pues los resultados que los alumnos obtienen por lo general son requeridos con urgencia por la institución en la que se ha realizado el estudio (Institución educativa, comunidad, empresa, etc.), por lo cual, sobre todo si hay un consentimiento informado previo, también hay el compromiso de informar a la autoridad respectiva sobre los resultados sobre todo evaluativos o de diagnóstico para fines de adoptar las medidas correctivas correspondientes, en este sentido la investigación formativa contribuye a la proyección social universitaria"*. (p. 73)

De ese modo, el estudiante con la supervisión docente en la investigación-acción aplica sus conocimientos teóricos y metodológicos en una realidad determinada para resolver una problemática, aprendiendo a elaborar instrumentos adecuados y a aplicarlos, también aprende a procesar la información, así como a realizar los análisis respectivos que le permitan redactar el respectivo informe de la investigación realizada.

c. Investigación formativa como incorporación del conocimiento científico

Desde otra visión, se contempla a la investigación formativa como un medio para la incorporación del conocimiento científico en los estudiantes, con el propósito de desarrollar capacidades para la gestión del conocimiento. Al respecto, para Miyahira (2009), implica el *"desarrollo en los estudiantes de las capacidades de interpretación, de*

análisis y de síntesis de la información, y de búsqueda de problemas no resueltos, el pensamiento crítico y otras capacidades como la observación, descripción y comparación; todas directamente relacionadas también a la formación para la investigación” (p. 121)

El autor junto a la opinión de Parra (2009), destacan que la investigación formativa se refiere a la investigación como herramienta de enseñanza-aprendizaje para divulgar investigaciones; es decir, su finalidad es difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento (aprendizaje). En síntesis, la investigación formativa se vislumbra como una estrategia didáctica para aprender a investigar, o como investigación acción, o una metodología para la transformación, o de incorporación del conocimiento científico, y hasta como un recurso para motivar el agrado por la investigación científica.

La investigación formativa en el currículo

La relación docente-investigación-estudiante en la universidad se visualiza en dos fases complementarias a la formación investigativa del futuro profesional. En la primera, se les enseña a investigar, una actividad denominada como investigación formativa; y en la segunda fase, se hace investigación, es decir, la investigación formativa aplicada o investigación en estricto. La primera fase debe darse desde que el estudiante ingresa a la universidad, a partir de una línea o área curricular transversal hasta que se inicie el proceso de investigación con fines de graduación en los últimos ciclos, cuando el estudiante empiece a elaborar su proyecto de tesis, que es el momento de dar su lugar a la investigación formativa aplicada.

Los docentes responsables de la investigación formativa deben utilizar la investigación científica en la docencia, desde la didáctica de la investigación, entendida como un conjunto de actividades tendientes a formar al estudiante en los fundamentos, como en los lineamientos de la lógica, la metodología y la ética de la investigación e iniciarlo en su práctica investigativa. No hay mejor manera que aprender a investigar investigando, pero a partir de sólidos argumentos, conocimientos y destrezas para tal fin. Guerra (2009), hace notar que *“debe ser vista como actitud y como contenido transversal que debe cruzar el currículo de manera activa, y no quedar subsumida en la formalidad de un plan de estudios. Por ello es que desde todas las asignaturas o áreas curriculares se debe hacer investigación y fortalecer las capacidades investigativas. Hay que entender que la investigación es responsabilidad de toda la institución, mejor dicho, de toda la comunidad educativa, no sólo del profesor de ciencias. Por lo tanto, debe de teñir todos los espacios y momentos de la*

vida escolar (y hasta donde sea posible extra escolar)”. (pp. 305-306)

El área curricular de investigación debe ser transversal y estar al servicio de las demás áreas, al igual que la gestión de la información, como un esfuerzo inicial en la investigación formativa y, a proseguir hasta desarrollar los lineamientos sobre la metodología de la investigación, desde cualquier enfoque. Dentro y fuera del área de investigación, los estudiantes deben realizar informes, monografías, etc., a partir del recojo de información secundaria, para proseguir con el diseño de instrumentos de recolección de datos en campo y su consiguiente procesamiento y análisis. Los docentes responsables de la investigación han de orientar al estudiante en la producción o generación sistemática de conocimiento y a su aplicación para resolver problemas del contexto. Este tipo de investigación debe efectuarse en seminarios o talleres que empiezan con el diseño de la investigación, seguido de su ejecución, recojo y procesamiento de datos y, concluir con la elaboración del reporte de la investigación. El tema de la ética de la investigación debe ser un contenido que abarque las dos fases, en las que se cumplen actividades investigativas por el futuro profesional, de modo que se eviten los habituales *plagios* en cualquier trabajo de investigación y en las tesis de grado y profesional.

La universidad *profesionalizante* ha sido objeto de críticas, dado que los esfuerzos formativos se enfocan mayoritariamente a la preparación de profesionales, sin la idoneidad para responder a la demanda social, propiamente, sin la fundamentación y formación científica que demandan al momento de acceder a la empleabilidad. Esto es, el profesional no cuenta con las capacidades, habilidades y atributos personales que le hacen atractivo al empleador. Se debe considerarse que la empleabilidad depende cada vez menos de lo que la persona sabe y más de lo que es capaz de aprender, aplicar y adaptar; pero el hecho innovar, aprender autónomamente de manera permanente y aplicar lo aprendido es resultado de poseer las capacidades y habilidades investigativas. Ello, exige innovar con un currículo orientado hacia la científización de las profesiones, de formar profesionales con competencias investigativas. Al respecto, Moockus (2012), precisa que *“el saber profesional es cada vez menos un saber-hacer decantado a partir de la práctica profesional y sus tradiciones y es cada vez más el resultado de investigaciones especializadas relativamente autónomas con respecto a la práctica profesional ordinaria. Sociológicamente esa científización de las profesiones se expresa en el hecho de que prácticamente cada comunidad profesional empieza a reestructurarse en torno a su núcleo más cualificado, que se convierte progresivamente*

en una comunidad cuasi-disciplinaria orientada hacia la investigación”. (p. 86)

En lo referente a la competencia, Westera (2001), sostiene que ésta representa tanto un conocimiento teórico –una estructura cognitiva que genera conductas específicas– como un conocimiento en acción, aplicado, disponible para ser utilizado con un cierto nivel de destreza cuando se precise. Sanz (2010) refiere que las competencias son una “combinación de capacidades (habilidades), conocimientos, actitudes y conductas dirigidas a la ejecución correcta de una tarea en un contexto definido” (p. 16). La comprensión del concepto remite a la opinión autorizada de Peñaloza (2003), que hace notar que *“cada competencia en la profesión, artesanía u oficio es como iceberg que muestra sobre la superficie del agua una cierta masa de sí mismo que es pequeña comparada con la masa que se encuentra bajo la superficie. Esta parte visible de la competencia son las acciones realizadas..., y la parte no visible son los hechos internos, que residen en la conciencia de la persona”*. (p. 52)

Los conocimientos y las actitudes que también son elementos consustanciales de una competencia, residen en la conciencia o mente de la persona. Lo externo o visible son las acciones realizadas, mientras que conocimientos y actitudes constituyen lo interno o parte no visible. Para mostrar acciones se requiere de conocimientos y poseer ciertas actitudes; pues, si no existieran acciones, sencillamente no hay competencia. Estos lineamientos deben estar expectantes al momento de diseñar un currículo de un programa de estudios.

Ciertamente, los currículos universitarios deben diseñarse expresando de modo manifiesto y claro las competencias a desarrollar, el perfil de egreso, así como la metodología que garantice las relaciones entre docentes formadores, estudiantes, egresados y centros de interés donde se desarrollen las prácticas como futuros espacios de desarrollo profesional. Tal amalgama permitirá garantizar la retroalimentación necesaria para modificar y actualizar el currículo en periodos relativamente cortos. Sanz (2010), al respecto acota que estos *“han de ser lo más explícitos posible en el modo de redactar sus competencias, ya sean éstas genéricas o específicas, y es fundamental que profesores y alumnos las conozcan y las acepten. Deben estar bien definidas, integradas con los contenidos y en las actividades académicas, vinculadas con las demandas sociales, la evolución de la disciplina y el mercado laboral y han de ser evaluables”*. (p. 28)

Precisamente, la demanda social está orientada, en muchos de los casos, a la solución de diversas problemáticas relacionadas con optimizar el aprendizaje,

la innovación, el incremento de la productividad, etc. Existen Universidades que forman los futuros profesionales sin contar con las condiciones básicas de calidad y titulan profesionales que no son capaces de responder a las exigencias de la profesión y la demanda social (Turpo-Gebera, Mango, Gonzales-Miñan & Cuadros, 2019). En estos casos, resulta difícil alcanzar las competencias investigativas si ni siquiera se logran las competencias profesionales.

A nivel de pregrado, las escuelas profesionales reconocen la importancia de las competencias investigativas que debe poseer el estudiante para alcanzar el éxito en la formación profesional, ya que es una exigencia básica que éste debe tener sólidos fundamentos científicos y tecnológicos. Para que esto resulte factible, la estructura curricular en educación debe organizarse con una línea de investigación en torno a la cual se desarrollan las asignaturas como: Metodología de los estudios universitarios, epistemología de la investigación, ética de la investigación, metodología de la investigación pedagógica cuantitativa y cualitativa, estadística aplicada a la investigación pedagógica, técnicas e instrumentos de recolección de datos, técnicas de procesamiento de datos (cuantitativos y cualitativos), redacción de informes de investigación pedagógica. Asimismo, el docente dedicado al acompañamiento de la formación en investigación debe poseer las competencias que esta línea curricular amerita.

Las competencias investigativas en Pedagogía están orientada a la formación de profesionales docentes con una sólida base teórica en investigación y destrezas para diseñar y ejecutar proyectos de investigación sobre problemas de la realidad educativa. Naturalmente, el incremento y los rápidos cambios del conocimiento, urge de pedagogos competentes que proporcionen respuestas acertadas a los diversos problemas de una realidad educativa compleja y dinámica, a partir de investigarlos científicamente y, de ese modo, coadyuvar con una educación ética, respetuosa, sistémica, crítica, flexible, abierta y creativa.

Para Booth, Colomb & Williams (2001), las competencias de investigativas favorecen recoger información, organizarla de modo coherente y luego informarlo de forma fiable y persuasiva, destrezas indispensables en la actualidad, y adecuadas a la denominada era de la información. Asimismo, acotan que el desarrollo de mentes con capacidad crítica para interpretar los ingentes volúmenes de información que se tiene en frente y la posibilidad de generar preguntas y encontrar respuestas son destrezas que la investigación puede ayudar a dominar.

Una formación adecuada a partir de una metodología pertinente y eficaz en la línea curricular de investigación y

el desarrollo de las respectivas competencias, permitirá al estudiante de educación y en cualquier otra carrera profesional, planificar y ejecutar un trabajo de investigación con fines de graduación y titulación, según lo estipula la ley universitaria vigente. Obviamente, con la formación, la ética, la actitud científica, más las competencias en investigación logradas, el graduado está habilitado para elaborar sus tesis de grado y profesional. Es importante que la investigación formativa se encamine a partir del diseño curricular, pero también de generar condiciones para arribar a resultados concretos, en la ejecución curricular, estableciendo los requisitos para concretar la investigación formativa, tales como: políticas de investigación institucionales, equipos de docentes investigadores expertos, participación decidida y activa de los estudiantes, prácticas éticas y de actitud científica, implementación con recursos necesarios (biblioteca especializada, laboratorios, presupuestos, etc.) y compromiso institucional por una cultura de la investigación.

CONCLUSIONES

La preocupación por una Universidad que cumpla su rol de investigación ha sido una constante en el tiempo y en la mente de diversas personalidades del ámbito nacional e internacional. Como se puede observar en la realidad peruana y latinoamericana, progresivamente la investigación ha ido incorporando en la legislación universitaria, situaciones concretas, como constituir un Vicerrectorado de Investigación. Sin embargo, el término investigación formativa como tal, aún no es familiar en la Universidad peruana ni se precisa en la legislación, algo que sí ocurre en otros ámbitos de Latinoamérica.

La reestructuración y actualización curricular debe orientarse a cambiar la imagen de una Universidad peruana *profesionalizante* por una institución que sintonice con la demanda social y el desarrollo del país, formando profesionales con las competencias investigativas para contribuir con la innovación, el desarrollo y la solución de múltiples problemas. Esto implica, repotenciar la línea o área curricular de investigación, con las competencias investigativas definidas y docentes que con su experiencia permitan lograr el perfil profesional.

La investigación formativa es una expresión percibida desde diferentes aristas por los miembros de la comunidad universitaria (docentes y estudiantes), tales como: estrategia didáctica con el propósito de orientar al estudiante en la búsqueda de información para ampliar el conocimiento; de un proceso que permite aplicar conocimiento en la solución de problemas desde su vertiente de investigación-acción; un recurso didáctico para difundir la información y para motivar el agrado por la investigación.

Inducir hacia una cultura investigativa debe constituirse en una meta de la formación profesional. Para ello, es necesario desarrollar actividades educativas e investigativas para experimentar el modo cómo se genera el conocimiento, a partir de las respuestas a las preguntas de investigación que se formulan en función de las necesidades e intereses personales, de la problemática educativa y de las necesidades sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barros, C., & Turpo-Gebera, O. (2017). La formación en el desarrollo del docente investigador: una revisión sistemática. *Espacios*, 38(45). Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a17v38n45/17384511.html>
- Basadre, J. (1994). *Perú: Problema y posibilidad*. Lima: Banco Internacional del Perú.
- Booth, W., Colomb, G., & Williams, J. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa.
- Encinas, J. A. (2002). Orígenes y fines de la universidad. En, G. Herrera (comp.). *Problemática universitaria del Perú en el siglo XX*. (pp. 152-160). Lima: Libros y publicaciones.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Guerra, F. (2009). Cómo generar una actitud científica hacia la investigación desde el aula. En Instituto de Formación y Desarrollo Docente (Comp.). *Nuevos retos de la formación docente. Perfiles profesionales, acreditación, certificación e investigación*. (pp. 301-308). Lima: Derrama Magisterial.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrera, G. (2002). *Problemática universitaria del Perú en el siglo XX*. Lima: Libros y Publicaciones.
- Kerlinger, F. (1987). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Mariátegui, J. C. (1969). *7 ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Lima: Gráfica Labor.
- Martínez Ruiz, H. (2014). *Metodología de la investigación con enfoque por competencias*. México: Cengage Learning.
- Miyahira, J. M. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3), 119-122. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf>

- Mockus, A. (2012). *Pensar la universidad*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Morin, E. (2007). *Los siete saberes necesarios en la educación del futuro*. Lima: Magisterial.
- Oliver, E. (2014). *La investigación formativa en los estudios profesionales de Psicología, Facultad de Psicología*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Ortega y Gasset, J. (1960). *Misión de la universidad y otros ensayos afines*. Madrid: Revista de occidente.
- Peñaloza, M. (2003). *Propósitos de la educación*. Lima: San Marcos.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22° Ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), 195-206. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890019.pdf>
- Rodríguez, Y., & Tamayo, C. (2017). La investigación formativa en la enseñanza aprendizaje de estudiantes de pregrado en instituciones de educación superior-Caso Perú. *Escola Anna Nery*, 21(4). Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/ean/v21n4/es_1414-8145-ean-2177-9465-EAN-2017-0004-0001.pdf
- Rojas, L., & Viaña, F. (2017). *La Investigación Formativa en un Programa de Salud de una Universidad del Caribe Colombiano* (Tesis de maestría). Barranquilla: Universidad del Norte.
- Sabariego, M., & Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la Investigación educativa. En, R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 19-50). Madrid: La Muralla.
- Sánchez, H. (2017). La investigación formativa en la actividad curricular. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 17(2), 71-74. Recuperado de <http://v-beta.urp.edu.pe/pdf/id/9176/n/la-investigacion-formativa-en-la-actividad-curricular.pdf>
- Sánchez, L. A. (1985). *La universidad no es una isla*. Lima: Okura.
- Sanz, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Turpo-Gebera, O., Mango, P., Gonzales-Miñan, M., & Cuadros, L. (2019). Sentidos subjetivos sobre la enseñanza de la investigación formativa del profesorado de una facultad de educación. En, O., Turpo-Gebera, y A., Acuña (eds), *Investigación formativa y formación de investigadores en educación I*. Arequipa: UNSA.
- Westera, W. (2001). Competences in education: A confutation of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Competences-in-education%3A-a-confutation-of-tongues-Westera/6a2297bceb56a04dc08e0ac499a04ac2c3698591>

60

MÉTODOS Y TÉCNICAS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. ALGUNAS PRECISIONES NECESARIAS

METHODS AND TECHNIQUES IN QUALITATIVE RESEARCH. SOME NECESSARY DETAILS

Narcisa Dolores Piza Burgos¹

E-mail: npiza@utb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2415-5221>

Francisco Alejandro Amaiquema Marquez¹

E-mail: famaiquema@utb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-6282>

Gina Esmeralda Beltrán Baquerizo¹

E-mail: gbeltran@utb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4061-5195>

¹ Universidad Técnica de Babahoyo. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Piza Burgos, N. D., Amaiquema Marquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La metodología de la investigación cualitativa tiene gran relevancia en la investigación científica aunque sus métodos y técnicas son usados con mayor frecuencia en las ciencias del comportamiento social y humano. En este trabajo se presentan las bases conceptuales generales del enfoque cualitativo y su metodología con el propósito de valorar métodos y técnicas de amplia demanda por los investigadores para recopilar información en este enfoque. Sin embargo, no en pocas ocasiones se observan brechas en el correcto uso de estas técnicas que hacen reflexionar en la necesidad de aumentar el rigor en su utilización y profundizar en su conocimiento, según la problemática a resolver y el objetivo definido. Se particulariza en tres técnicas: la observación, la entrevista y los grupos focales, con una síntesis de sus ventajas y limitaciones según los criterios de diferentes autores. Adicionalmente se presentan algunas consideraciones acerca de la validación de datos cualitativos.

Palabras clave:

Cualitativa, métodos, técnicas, observación, entrevista, grupos focales.

ABSTRACT

The qualitative research methodology has great relevance in scientific research although its methods and techniques are used more frequently in the sciences of social and human behavior. This paper presents the general conceptual bases of the qualitative approach and its methodology with the purpose of assessing methods and techniques of wide demand by researchers to gather information on this approach. However, not infrequently there are gaps in the correct use of these techniques that reflect on the need to increase the rigor in their use and deepen their knowledge, according to the problem to be solved and the objective defined. It specializes in three techniques: observation, interview and focus groups, with a synthesis of its advantages and limitations according to the criteria of different authors. Additionally, some considerations about the validation of qualitative data are presented.

Keywords:

Qualitative, methods, techniques, observation, interview, focus groups.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad no puede hablarse de la supremacía de un método de investigación sobre otro, principalmente cuando la propia ciencia ha demostrado que son tiempos de flexibilidad en los enfoques, y de articulación de métodos, técnicas y herramientas de uno y otro enfoque donde lo verdaderamente importante es la aplicación lógica, pertinente y correcta de estos sobre la base del conocimiento científico para encontrar soluciones robustas a los problemas de la sociedad en general.

En muchas ocasiones se iguala la significación de los métodos, técnicas y herramientas para conseguir el objetivo planteado, sin embargo es importante distinguir que aunque hay estrecha relación entre ellos, tienen significados diferentes.

La metodología de la investigación cualitativa demanda el reconocimiento de disímiles contextos para aprehender las posibles perspectivas del fenómeno que se investiga y para ello no basta con la utilización de un único método, sino la articulación de varios con sus correspondientes herramientas o instrumentos, sus ventajas y limitaciones. Es tarea del investigador decidir cuáles se ajustan más a su objeto de estudio para lo cual requiere de un vasto conocimiento de ellos. *La pluralidad metodológica permite tener una visión más global y holística del objeto de estudio, pues cada método nos ofrecerá una perspectiva diferente.*

DESARROLLO

La metodología de la investigación cualitativa conocida también como naturalista fenomenológica, interpretativa o etnográfica, se enmarca dentro de un proceso que consta de las siguientes fases (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2010):

1. **Planteamiento del problema:** El problema a resolver se plantea de forma general y amplia. Se caracteriza por la orientación hacia la exploración, la descripción y el entendimiento y está dirigido a las experiencias de los participantes.
2. **Revisión de la literatura:** Tiene un rol secundario y se concibe como la justificación para el planteamiento y la necesidad del estudio.
3. **Recolección de datos:** Los datos emergen poco a poco, se expresan en textos o imágenes y requieren un número relativamente pequeño de datos.
4. **Análisis de los datos:** Se refiere al análisis de textos y material audiovisual, descripción análisis y desarrollo de temas y el significado profundo de los resultados
5. **Reporte de resultados:** Debe ser emergente y flexible, reflexivo y con aceptación de tendencias

En este enfoque se distinguen algunas características que la diferencian del enfoque cuantitativo, entre las que pueden citarse sus bases de referencia centradas en el paradigma de orientación fenomenológica y la comprensión. Utiliza como técnica fundamental la observación de realidades subjetivas, donde la naturaleza de la realidad cambia en dependencia de las observaciones y la recolección de datos “*sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación*” (Kinnear & James, 1997). Adicionalmente, facilita el aprendizaje de culturas diversas y provee al investigador de diferentes representaciones para explorar el conocimiento y la forma en que los colaboradores comparten sus experiencias.

Otros puntos de vista agrupan solo cuatro fases dentro del proceso de investigación cualitativo.

1. **La fase preparatoria:** Se divide en dos etapas: *la reflexiva y el diseño*, en la primera el investigador basado en su experiencia y conocimiento del tema intentará esclarecer el marco teórico de la investigación, mientras en la etapa de diseño elaborará un conjunto de actividades que serán ejecutadas en las fases posteriores. Algunas preguntas que pueden orientar la etapa de diseño, según el autor de referencia se centran en:
 - a. ¿Qué diseño será más adecuado a la formación y experiencia del investigador?
 - b. ¿Qué o quién va a ser estudiado?
 - c. ¿Qué método de indagación va a utilizar?
 - d. ¿Qué técnicas de investigación se utilizará para la recolección y análisis de datos?
 - e. ¿Desde qué perspectiva o marco conceptual, van a elaborarse las conclusiones de la investigación?
2. **Trabajo de campo:** Está compuesto por dos etapas: *el acceso al campo*, que requiere permisos para que el investigador progresivamente a la información necesaria para el estudio y *la recogida productiva de datos*, que debe realizarse de forma efectiva para recoger solo la información que se necesita, esto da lugar al análisis de datos que ya comienza desde esta etapa.
3. **Fase analítica:** Teniendo en cuenta que el análisis de datos debe realizarse con cierto grado de sistematización el autor destaca un conjunto de tareas que pueden ser útiles en esta fase, son ellas: *la reducción de datos, la disposición y transformación de los datos, la obtención de resultados y la verificación de conclusiones.*

4. Fase informativa: Comprende la presentación y difusión de los resultados.

Generalidades de algunos métodos en la investigación cualitativa. El papel del investigador

Los métodos son entendidos como “*el conjunto de procedimientos y técnicas para recolectar y analizar datos*” (Strauss & Corbin, 1990). mientras que las técnicas son las herramientas utilizadas para recopilarlos, en la generalidad de ellas, cada una utiliza una gran variedad de herramientas.

Los métodos utilizados para la investigación cualitativa engloban diferentes técnicas para conseguir información que han dejado una clara evidencia de su conveniencia para conocer, aprender e instruirse sobre la vida de las personas, su comportamiento, las relaciones sociales, los sistemas de reproducción, etc. Incluyen además diversidad de técnicas y procedimientos.

El investigador cualitativo “capaz de desarrollar una *teoría fundamentada*, concebida como *la teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación*” (Strauss & Corbin, 1990) debe tener capacidad de mirar de manera retrospectiva y analizar las situaciones críticamente con capacidad para reconocer la tendencia a los sesgos, de pensar de manera abstracta y ser flexibles y abiertos a la crítica constructiva. Además, debe tener sensibilidad a las palabras y acciones de los que responden a las preguntas, y sentido de absorción y devoción al proceso del trabajo (Strauss & Corbin, 1990). El investigador debe desempeñar tres papeles fundamentales cuando está inmerso en el escenario de la investigación: supervisor, líder y amigo (Hernández, et al., 2010, citando a Mertens, 2005). Esencialmente debe tener conocimientos y habilidades en el ámbito de la psicología y el contexto educativo para manejar las situaciones que se presenten y tomar decisiones que reporten información sobre el objeto de estudio.

Para la recopilación de información a partir de fuentes primarias, la metodología cualitativa dispone de métodos con sus correspondientes técnicas entre los cuales se encuentran:

1. La observación: Implica a todos los sentidos, no tiene un formato propio, solo las reflexiones y la sensatez del investigador. La **observación cualitativa** no es una mera contemplación “*implica adentrarnos en profundidad a las situaciones sociales y mantener un papel activo y una reflexión permanente*” (Hernández, et al., 2010). Los datos son recogidos por observaciones directas sobre el comportamiento de una persona, tratando de evitar que éstas se sientan observadas y

así actúen de manera habitual, también pueden realizarse observaciones a una proceso.

Suele utilizarse cuando se quiere explorar contextos, culturas o aspectos de la vida social en general, describir las actividades que se desarrollan en las distintas sociedades, comprender procesos, vínculos entre las personas, identificar problemas; así como la generación de posibles hipótesis para estudios futuros. La observación puede ser simple o directa, no regulada o participante.

“*La observación es directa cuando el investigador forma parte activa del grupo observado y asume sus comportamientos; recibe el nombre de observación participante. Cuando el observador no pertenece al grupo y solo se hace presente con el propósito de obtener la información, la observación recibe el nombre de no participante o simple*”. (Méndez, 1998)

Los métodos de observación permiten obtener un registro del comportamiento en el momento en que sucede, por lo que no se incurre en errores y hay mayor exactitud para registrar la información. Algunos tipos de información solo pueden recolectarse utilizando la observación, esta técnica además reduce las desviaciones debidas al entrevistador; aunque no las elimina totalmente.

Un inconveniente de este método es que no puede entrar en el campo de los motivos, actitudes, creencias u opiniones. Puede además resultar cara cuando se requieren muchas observaciones y se desea observar un tiempo prolongado (Kinneer & James, 1997).

2. La entrevista: La **entrevista cualitativa** es más íntima, manejable y abierta, *se define como “una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)”* (Hernández, et al., 2010). Se clasifican en **entrevistas estructuradas**, donde el entrevistador se desempeña sobre la base de preguntas específicas contenidas en una guía previamente elaborada y se supedita a ésta. Otra clasificación se refiere a las **entrevistas semiestructuradas**, donde *el contenido, orden profundidad y formulación se hayan sujetos al criterio del investigador*, en este tipo de entrevista el investigador puede adicionar otras, y por último las entrevistas **abiertas** que *“se fundamentan en una guía general de contenido y el investigador posee toda la flexibilidad para manejarla”*. (Hernández, et al., 2010)

Las preguntas de la entrevista deben formularse de lo general a lo particular, las preguntas de mayor complejidad deben ir primero para dar paso a las preguntas que susciten sensibilidad en los entrevistados y por último las preguntas de cierre. La interrelación entre las preguntas y las respuestas contribuye a la construcción de resultados sobre el objeto de estudio.

La **entrevista en profundidad** se construye mediante “preguntas, escuchar y registrar las respuestas y después, hacer otras preguntas que amplíen un tema en particular. Las preguntas son abiertas y los entrevistados deben expresar sus percepciones con sus propias palabras”. (Cadena, Rendón, Aguilar, Salinas, De la Cruz & Sangerman, 2017)

Las entrevistas en profundidad pueden realizarse de tres formas: las historias de vida, que” para los antropólogos son el conjunto de múltiples entrevistas, busca saber por que el sujeto está actuando como actúa en función de lo que ha sido”. (Cadena, et al., 2017)

Otra de las formas de esta entrevista es la que pretende lograr un aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, donde se usan interlocutores como informantes. Son apropiadas en situaciones en que los objetivos del estudio están bien definidos, sin embargo no hay gran accesibilidad a los sujetos de la investigación o también por la necesidad de convocar varios actores de diferentes escenarios porque interesan sus experiencias y conocimientos.

3. Grupos de enfoque: Son también considerados como entrevistas grupales. “*Existe un interés por parte del investigador por cómo los individuos forman un esquema o perspectiva de un problema*” (Hernández, et al., 2010). Caracterizados por la reunión de un grupo de personas de alrededor de 10 personas, aunque si el tema es de mayor complejidad se prefiere convocar menos personas, Además debe ser un grupo heterogéneo en el que se compartan sus puntos de vista sobre sus experiencias, emociones, expectativas, etc. sobre el tema estudiado para construir de conjunto una estructura de información con la presencia de un facilitador, especializado en dinámicas grupales. En estos grupos al igual que en la entrevista no estructurada el facilitador cuenta con una guía general de preguntas que provoquen mayor profundidad en las respuestas.

Los grupos focales han evidenciado que las opiniones de una persona pueden influenciarse durante el intercambio de opiniones con otras, apreciándose cambios en las reflexiones de unos y otros durante la discusión grupal.

En la tabla 1, se presenta una síntesis de las ventajas y limitaciones encontradas por los autores de referencia y por la experiencia de los autores de este trabajo.

Tabla 1. Ventajas y limitaciones de algunas técnicas del enfoque cualitativo.

Técnicas para recolectar información	Ventajas	Limitaciones
Observación	<ul style="list-style-type: none"> -Permite obtener un registro del comportamiento en el momento en que sucede por lo que no se incurre en errores y hay mayor exactitud para registrar la información. -El investigador describe los elementos concretos de la situación y refiere textualmente las afirmaciones de los sujetos que han sido observados. - Se puede obtener información independientemente del deseo de proporcionarla y de la capacidad de las personas que integran el grupo de estudio. - Reduce las desviaciones debidas al entrevistador 	<ul style="list-style-type: none"> -La observación participante puede exigir periodos de observación prolongados y requiere de analistas competentes
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Es flexible, permite aclaraciones. -Las preguntas se adecuan a los participantes. -La información que se obtiene es más amplia que cuando se limita a una respuesta escrita - Se pueden captar gestos, tonos de voz, percepciones, sensaciones, sentimientos que aportan información. - El estilo de la guía de la entrevista permite integralidad y sistematicidad por la delimitación de temas a tratar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Proporcionan información “permeada” por los puntos de vista del participante. - Limitaciones en la expresión oral de los participantes. - Inhibición de personas sobre temas tabúes o ante el entrevistador, lo que puede producir rechazo. - No permite que el entrevistador introduzca temas nuevos.
Grupos de enfoque	<p>La técnica utilizada por estos grupos es de fácil comprensión y los resultados son viables y admisibles para los consumidores de la investigación. Permite obtener información cualitativa con profundidad, detalle y rapidez. Reduce los gastos de personal y tiempo Los grupos focales colocan a los participantes en situaciones reales y naturales para componer estructuras en situaciones de conocimientos. La flexibilidad del formato de las discusiones le permite al facilitador explorar nuevos contenidos que salgan a la luz.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizan con un costo relativamente bajo. 	<p>Si todos los miembros convocados no asisten, pueden perderse aristas importantes a contrastar con el resto de los participantes.</p>

La utilización de una combinación de métodos y técnicas para obtener mayor riqueza y variedad en la información obtenida permite realizar la triangulación de sus resultados.

Existen diferentes formas de realizar la triangulación:

1. Triangulación metodológica
2. Triangulación de datos
3. Triangulación del investigador
4. Triangulación teórica:
5. Triangulación disciplinar:

Algunos criterios a tener en cuenta en la validación de los datos cualitativos (Hernández, et al., 2010):

Para que los resultados de la investigación sean válidos deben haberse obtenido mediante datos válidos y confiables. Para el enfoque cuantitativo se resume en tres criterios: credibilidad, transferencia y la fiabilidad.

1. **La credibilidad**, equivalente a la validez interna: Está relacionada con la manera en el que los participantes de la investigación perciben la problemática a resolver y en qué medida los investigadores son capaces de recoger toda la información provista por los participantes en toda su magnitud interpretando sus pensamientos y emociones. *“Mejora con la revisión y discusión de los resultados con pares o colegas”* (Hernández, et al., 2010). *Se refiere a la cualidad y cantidad de observaciones efectuadas; así como a la exactitud de las relaciones que establece el investigador entre las observaciones en el momento de la interpretación.* Se requiere por tanto el trabajo con datos provenientes de múltiples fuentes, la triangulación de fuentes y métodos. Es importante además consultar los resultados con varios especialistas y con participantes del estudio buscando corroborar lo obtenido.
2. **La transferencia**, equivale a la validez externa: Es la posibilidad de generalizar las conclusiones a otros escenarios. Implica incluir casos típicos y atípicos, observadores, partidarios del estudio y oponentes también. La transferencia no la hace el investigador sino el usuario del estudio, que debe ser capaz de determinar la similitud entre el contexto del estudio y otros contextos.
3. **La fiabilidad**, se refiere a la independencia de los análisis de la ideología del investigador independientemente de sus juicios.

CONCLUSIONES

Los métodos cualitativos de investigación están compuestos por un grupo de técnicas que utilizan una variedad de

herramientas para recopilar datos y construir una teoría fundamentada.

En la elección de las técnicas a utilizar el investigador tiene un papel esencial que debe valorar las características del escenario en que se desarrolla la investigación, las características de las personas, y las limitaciones de tiempo y recursos que puedan existir.

La combinación de métodos y técnicas permite obtener mayor riqueza y variedad en la información obtenida. La triangulación de sus resultados contribuye a lograr la validez. En la medida en que los participantes de la investigación perciban la problemática a resolver y el investigador tenga las actitudes suficientes para recoger toda la información e interpretar sus sentimientos, se estará contribuyendo a la credibilidad de los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cadena, P., Rendón, R., Aguilar, J., Salinas, E., De la Cruz, F., & Sangerman, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263153520009>
- Hernández, R., Fernández- Collado, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Kinncar, T., & James, R. (1997). *Investigación de mercados*. México: Mc Graw Hill.
- Méndez, C. (1998). *Metodología. Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables y administrativas*. México: McGraw-Hill.
- Monge, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

61

SALUD MENTAL Y DETERIORO COGNITIVO EN ADULTOS MAYORES DEL MUNICIPIO DE GIRARDOT COLOMBIA

MENTAL HEALTH AND COGNITIVE IMPAIRMENT OF ELDERLY ADULTS FROM THE MUNICIPALITY OF GIRARDOT COLOMBIA

Sandra Paola Grimaldo Salazar¹

E-mail: sandra.grimaldo@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4668-6939>

Luis Fernando Mancera Ortiz¹

E-mail: lmancera@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7184-2916>

¹ Universidad Minuto de Dios. Centro Regional Girardot Carrera. Bogotá. Colombia.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Grimaldo Salazar, S. P., & Mancera Ortiz, L. F. (2019). Salud mental y deterioro cognitivo en adultos mayores del municipio de Girardot Colombia. *Revista Conrado*, 15(70), 460-464. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Este artículo de reflexión surge como producto de una investigación en curso que pretende evaluar la salud mental y el deterioro cognitivo de los adultos mayores adscritos al programa de centro día, conformado por la Secretaría de desarrollo social y económico del municipio de Girardot Colombia. La población de adultos mayores adscritos al programa está conformada por 21.701, la muestra la componen 70 adultos mayores, la metodología de investigación es cuantitativa, el diseño es no experimental, con un alcance descriptivo y correlacional, dentro de los resultados esperados se encuentra la valoración del deterioro cognitivo y la salud mental y el acompañamiento disciplinar para la formulación de una política pública para el adulto mayor, que sea acorde y coherente a la caracterización y las necesidades encontrada a través del proceso de investigación.

Palabras clave:

Adulto mayor, salud mental, deterioro cognitivo, política pública.

ABSTRACT

This reflective article has been developed as a product of an ongoing research that intends to assess mental health and cognitive impairment in elderly adults attached to centro día program, which is part of the social and economic development secretary from the municipality of Girardot (Colombia). The population of elderly adults affiliated to the program is of 21.701 people, the sample consist of 70 adults, the research methodology is quantitative, the design is not experimental, with a descriptive and correlational scope, some of the expected results are the assessment of the cognitive and mental health deterioration and proper support towards a policy for older adults, according and coherent to the needs and profiling found throughout the research process.

Keywords:

Elderly adults, mental health, cognitive impairment, public policy.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto se gesta a partir del trabajo del Consultorio Social Minuto de Dios (CSMD), este es un espacio de apoyo, orientación, acompañamiento, asesoramiento y referenciación de servicios sociales, dirigido a la comunidad en general, sin exclusión alguna, con la finalidad de identificar las diversas demandas, oportunidades y necesidades sociales presentes en cada uno de los grupos poblacionales (Jilliao, 2018). Por lo cual se crea la necesidad de trabajar de manera interdisciplinar con dos programas pertenecientes a las ciencias humanas, cada uno de ellos vincula la participación de un semillero de investigación que busca fortalecer las competencias en temas disciplinares, así como el desarrollo de las habilidades en investigación.

La situación actual del adulto mayor cobra interés no solo a nivel mundial sino también a nivel nacional de acuerdo a las cifras que revelan el aumento de la expectativa de vida y el decrecimiento de la tasa de natalidad de los países. Según lo reporta la Organización Mundial de la Salud (2018), en este año se reportan 125 millones de personas mayores de 80 años, el seguimiento poblacional permite estimar que, en el 2050, habrá en el mundo 434 millones de personas reconocidas como adultos mayores de 80 años.

En Colombia la población de adultos mayores aumento, según Juan Daniel Oviedo, director del DANE citado por Portafolio (2018), el porcentaje de personas mayores de 60 años aumento en el país asegurando que mientras en 1985 esta población era de 3,98%, en 2018 aumentó a 9,23%, lo que quiere decir que para el 2018 hay 40,4 personas mayores de 60 años por cada 100 personas menores de 15 años.

La Universidad de La Sabana y la Asociación Colombiana de Gerontología y Geriatria, reportan que para el 2020, habrá dos adultos mayores por cada adolescente, y destacan con preocupación la necesidad de trabajar en beneficio de sus condiciones de vida, relacionando que el sistema de salud no está preparado para brindar una atención eficiente, accesible y especializada frente a los cuidados geriátricos a un cuidador.

Según este informe el 40% de los adultos mayores tiene un perfil depresivo, que debe valorar no solo sus condiciones de salud física y mental sino también los determinantes sociales o factores desencadenantes relacionados con situaciones de pobreza extrema, violencia, maltrato y abuso.

La Región Bogotá-Cundinamarca, cuenta con una población de 10.128.968 habitantes para el año 2012, esta

es la segunda región más habitada del país. Para el año 2012 muestra un incremento del 9,96% con respecto al año 2005. La población se distribuye de acuerdo a las diferencias de género en 48,67% está compuesto por hombres y el restante 51,33% por mujeres, es decir que por cada 100 mujeres hay 94,82 hombres.

Entre el año 2005 y 2012 se evidencia un descenso en el índice de infancia y un incremento en el de juventud, vejez y envejecimiento; por lo tanto, los índices de dependencia demográfica e infantil han decrecido, mientras que el de dependencia en mayores de 60 años, se ha incrementado.

Sumado a esta incapacidad del sistema de salud, se encuentra el precario sistema laboral de los países poco desarrollados, como es el caso de Colombia, que carece de políticas para garantizar la oportunidad laboral de las personas durante todo el curso de su vida, predomina una discriminación laboral relacionada con la edad cronológica de la persona, menospreciando la experiencia y el conocimiento de las personas adultas y favoreciendo la población recién egresada, que ofrece mano de obra muy barata a cambio de conseguir experiencia laboral, situación que deja olvidado y sin oportunidad laboral a más del 50% de la población mayor de 50 años.

Esta circunstancia juega en contra de la construcción social positiva, optimista y humana del concepto de envejecimiento y por el contrario va en contra del progreso de la población adulta, que forma parte de un grupo selecto de capital humano, que es invisible para el sector productivo. Esta discriminación laboral se presenta desde los 35 a 40 años de edad y coincide con la transición del adulto joven a la adultez media, por lo cual cuando se cumple 50 o 60 años, es mínima la probabilidad de conseguir un empleo estable, que continúe generando ingresos para la manutención propia o familiar y que permitan adquirir una estabilidad financiera a esta edad.

Por tal motivo estas reveladoras cifras, ya son reconocidas por los países como un problema de salud pública, para lo cual se hace imprescindible elaborar el diagnóstico sobre envejecimiento y vejez que se enmarque en el contexto nacional y se constituye en el fundamento de la política social, sin embargo, en muchas regiones o departamentos la política pública se construye, sin la información suficiente. Los datos actuales, o la ausencia de los mismos, son los que guían el accionar de la política pública, por esta razón se hace necesario la vinculación del sector de educación superior para promover los proyectos, semilleros y prácticas de investigación guiados desde los programas de formación superior, trabajen en beneficio del reconocimiento de las situaciones sociales

reales y actuales de cada región o municipio, y sean veedores de la inversión y el presupuesto que realiza el gobierno Colombiano, velando por que se direcciona a solucionar las dificultades de la sociedad emergente.

Papalia, Feldman & Martorell (2012), son firmes a presentar el termino de vejez, como un proceso de construcción social y biográfica, reconocida por cada individuo, en un momento específico de la vida, y que puede cambiar de una época a otra, de acuerdo a las costumbres culturales de un país. Esta conceptualización se acerca más a la perspectiva cultural de Cornachione (2008), que vincula los acontecimientos transitorios y discontinuos de las áreas somáticas, sociales y psicológicas, este abordaje realiza mayor énfasis en las percepciones y acontecimientos sociales dentro de los cuales encontramos: la jubilación, reducción del grupo familiar, pérdida de amistades, estereotipos sociales de improductividad, desvalorización dentro de su núcleo familiar o contexto social.

Estas posturas sociales y constructivistas del concepto de adulto mayor, han reemplazado los abordajes deterministas que solo tenían en cuenta el aspecto biológico y físico, para conceptualizar el envejecimiento, en ejemplo de esta línea está la definición de Camargo & Laguado (2016), indican que es un proceso de deterioro progresivo del organismo, lo cual produce alteraciones a nivel general en los órganos del cuerpo y en el funcionamiento y los del funcionamiento del mismo, una de las alteraciones más importantes en la vejez es el deterioro cognitivo, el cual puede suceder por diferentes causas.

Según la Organización Mundial de la Salud (2000), el concepto de salud también tiene una valoración subjetiva, que es elaborado por cada individuo acorde a sus habilidades funcionales, el bienestar psicológico y el soporte social, este concepto también se aplica en la etapa de adulto mayor, por su parte el Colegio Colombiano de Psicólogos (2002), reconocido como la entidad gremial sin ánimo que representa a los profesionales de psicología, considera que se debe establecer y crear las condiciones institucionales y gubernamentales que velen por el bienestar físico, social, y mental del adulto mayor, para permitir su reincorporación en la sociedad de acuerdo a sus necesidades, sus capacidades y el reconocimiento de sus derechos como ciudadanos (Uribe, Valderrama & Molina, 2007).

DESARROLLO

El Plan de Desarrollo del Municipio de Girardot 2016-2019 de la Secretaría de Desarrollo Social y Económico de Girardot (2016) reporta que residen 21.701 adultos mayores, a quienes el municipio como entidad gubernamental

tiene la obligación de adelantar programas de promoción y defensa de sus derechos, conforme a las necesidades de atención que presente esta población. En este sentido el plan es apoyado por la ley 1251/2008 “protección promoción y defensa de los adultos mayores”, ley 1171/2007 “beneficios a las personas adultos mayores”; adicional a esto en un proyecto se ejecutan actividades para el funcionamiento del Centro DÍA, creado para Girardot mediante acuerdo 002 de 2008, buscando contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de esta población y evitar el deterioro social de la población. Sin embargo, en la actualidad se identifican como principales problemáticas en la población Adulto mayor: el abandono, seguridad alimentaria, violencia intrafamiliar, falta de ingresos económicos, falta de condiciones dignas para vivir; el diagnóstico evidenciado en el plan de desarrollo, manifiesta que estas problemáticas las padecen el 80% de la población (Fernández-Ballesteros., 1998, citado por Aguilar, Álvarez Hernández, Fernández Campoy, Salguero García & Pérez-Gallardo, 2011).

El anterior panorama evidencia la necesidad de diseñar e implementar la política pública direccionada a la población adulto mayor en el municipio; pero como acto que la anteceda, es necesario la construcción del diagnóstico de la salud y las condiciones socioeconómicas de la población. Para llevar a cabo este proceso de investigación adoptaremos el concepto de envejecimiento activo, considerado por la Organización Mundial de la Salud (2000), como el conjunto de procesos que optimizan las oportunidades de salud, participación y seguridad de los individuos y las sociedades, a medida que avanzan a través del curso de su vida. Para lo cual es necesario realizar campañas de promoción y prevención, que fomenten el autocuidado, los hábitos de vida saludable y en general el bienestar físico, psicológico y emocional.

Este último concepto reconoce al ser en su integralidad como psico-bio-social-espiritual, es decir reconoce su capacidad física, psicológica y espiritual y al mismo tiempo lo reconoce como ser social, que debe ser partícipe de los sectores: económico, político, social, cultural y espiritual, que son las estructuras y organizaciones que proporcionan al ser humano el reconocimiento individual, social e institucional.

Metodología

La propuesta se desarrollará bajo la metodología de investigación cuantitativa, con un diseño de investigación no experimental, el alcance será descriptivo y correlacional. Las variables a analizar son: edad, sexo, nivel de deterioro cognitivo.

Población

La población está conformada por los adultos mayores, adscritos a la Secretaría de Desarrollo Económico y social, de la Alcaldía del municipio de Girardot (Colombia).

Muestra

La muestra es escogida al azar, por los adultos mayores que asisten los días jueves al programa de Centro día, en el municipio de Girardot. Estuvo conformada por 70 adultos mayores de los cuales, 51 pertenecen al sexo femenino con 73% y 19 al sexo masculino con un 27%. Las edades fluctuaron entre los 56 a los 92 años.

Instrumentos

El cuestionario breve del estado mental Pfeiffer, se encuentra en idioma inglés como, Short Portable Mental Status Questionnaire (SPMSQ). Es un cuestionario de corta duración aproximadamente de 3 a 4 minutos, consta de 10 ítems que evalúan orientación, información, memoria y calculo simple, se puede aplicar a población analfabeta. Permite realizar un rápido escaneo de los signos o síntomas predisponentes de deterioro en el funcionamiento cognitivo en los adultos mayores, comportándose como una herramienta muy útil en los servicios de atención primaria en salud, para activar la alarma que conduzca a derivar a estos pacientes a un servicio de salud especializado. Su puntuación máxima de errores es 10, se considera de 0 a 2 errores, funcionamiento cognitivo normal, de 3 a 4 se puntúa como deterioro cognitivo leve, de 5 a 7 errores con deterioro moderado, y más de 8 errores, deterioro severo.

La eficacia de la aplicación de este cuestionario en el campo de la salud, la podemos confirmar a través del estudio de Varela, Helver, Chávez, Gálvez & Méndez (2004), que realizó un estudio nacional con adultos mayores hospitalizados, a través del análisis de sus datos, comparó los resultados de la frecuencia y severidad del deterioro cognitivo con la presencia de síndromes y problemas geriátricos, a través del estadístico Chi cuadrado, prueba de Fisher y t de Student; y se encontró una relación estadísticamente significativa con un $p < 0,005$.

Resultados

En los resultados cuantitativos encontrados se destacan que 12 adultos mayores obtuvieron un funcionamiento cognitivo normal, mientras que 16, puntuaron con funcionamiento cognitivo leve, 17 con deterioro cognitivo moderado y 10 con deterioro cognitivo severo. Lo cual indica que más de la mitad de la población puntúa positivo para derivar al servicio de neuropsicología y neurología, con el

objetivo de realizar un pronto diagnóstico y de igual manera recibir un tratamiento adecuado en el menor tiempo posible que logre detener en el tiempo las implicaciones de adquirir una demencia y perder todas las capacidades de ser un adulto mayor funcional e independiente.

CONCLUSIONES

El servicio ofrecido por el centro día y la construcción de la política pública del municipio de Girardot debe estar enmarcada dentro de diagnósticos y caracterizaciones de la población, que sean reales y coherentes con las necesidades del contexto y que en esta medida se pueda fortalecer la calidad de la prestación no solo de los servicios de salud física, psicológica, espiritual y social, sino también debe estar enfocada hacia la educación y formación de intervenciones primarias de promoción y prevención del autocuidado, la sana convivencia y la calidad de vida de los adultos mayores, sus familias y sus comunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, J. M., Álvarez Hernández, J., Fernández Campoy, J. M., Salguero García, D., & Pérez-Gallardo, E. R. (2011). Investigación sobre envejecimiento activo y ocupación como fuente de salud y calidad de vida. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 147-153. Recuperado de <https://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/3498/349852173005/6>
- Camargo, K. C., & Laguado, J. E. (2017). Grado de deterioro cognitivo de los adultos mayores institucionalizados en dos hogares para ancianos del área metropolitana de Bucaramanga -Santander, Colombia. *Universidad y Salud*, 19(2), 163-170. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/reus/v19n2/0124-7107-reus-19-02-00163.pdf>
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2002). *Psicología, psicólogos y envejecimiento: Contribución de la psicología y los psicólogos al estudio y la intervención sobre el envejecimiento*. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 37(5), 268-275. Recuperado de <https://medes.com/publication/7166>
- Cornachione, M. (2008). *Psicología de desarrollo: aspectos biológicos, psicológicos y sociales*. Buenos Aires: Brujas.
- Jiliao, L. (2018). *Consultorio social: un modelo de atención*. Bogotá: UNIMINUTO.

Organización Mundial de la Salud. (2000). Informe sobre la salud en el mundo, mejorar el desempeño de los sistemas de salud. Ginebra: OMS.

Organización Mundial de la Salud. (2018). Envejecimiento y salud. Ginebra: OMS.

Papalia, D., Feldman, R., & Martorell, G. (2012). Desarrollo Humano. México. McGraw-Hill.

Portafolio. (2018) Población en Colombia está envejeciendo. Recuperado de <https://www.portafolio.co/economia/poblacion-mayor-de-60-anos-aumento-en-colombia-520711>

Uribe, A., Valderrama, L., & Molina, M. (2007). Salud objetiva y salud psíquica en adultos mayores colombianos. Acta Colombiana de Psicología, 10(1), 75-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79810108.pdf>

62

RETOS EN LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO: APRENDIZAJE COMPLEJO Y MEDIACIÓN TECNO-PEDAGÓGICA

CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION TRAINING AT UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO: COMPLEX LEARNING AND TECHNO-PEDAGOGICAL MEDIATION

Rosamary Selene Lara Villanueva¹

E-mail: rosamary@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7139-2062>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Lara Villanueva, R. S. (2019). Retos en la formación en educación superior en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Aprendizaje Complejo y mediación tecno-pedagógica. *Revista Conrado*, 15(70), 465-474. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En el artículo se analiza cómo aprenden los estudiantes de educación superior y se reflexiona sobre los procesos complejos en la planificación de estrategias de aprendizaje con retos a considerar en los diferentes aspectos formativos, así como de las competencias que requieren los estudiantes para desenvolverse adecuadamente al movilizar los conocimientos de acuerdo a las situaciones que se presenten en diferentes contextos profesionales. También, se revisa la propuesta del modelo curricular integral de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, (UAEH) y se identifica cómo los estudiantes pueden potenciar el aprendizaje complejo, a partir de las consideraciones pedagógicas de las competencias, como de la incorporación de la propuesta del proyecto RECREA sobre aprendizaje complejo, al planificar tareas de aprendizaje que involucre tres elementos clave; el pensamiento complejo, el uso de las TIC y la investigación en sus procesos de formación profesional. Asimismo, se explica que los cambios generados a partir de la incorporación e integración de las TIC en la educación han permitido reconfigurar los escenarios de aprendizaje, pero también las formas de enseñanza, de ahí la importancia de la mediación tecno-pedagógica en los procesos de formación de los estudiantes de educación superior que conducen al desarrollo de un pensamiento de orden superior.

Palabras clave:

Educación superior, Aprendizaje complejo, Mediación tecno-pedagógica, enseñanza y aprendizaje.

ABSTRACT

The article analyzes how students learn from higher education and reflects on the complex processes in planning learning strategies with challenges to be considered in the different formative aspects, as well as the competences that students require to develop adequately when mobilizing knowledge according to situations that arise in different professional contexts. Also, the proposal of the integral curricular model of the Autonomous University of the State of Hidalgo, (UAEH) is reviewed and it is identified how students can enhance complex learning, based on the pedagogical considerations of the competences, as of the incorporation of the RECREA project proposal on complex learning, when planning learning tasks that involve three key elements; complex thinking, the use of ICT and research in their professional training processes. Likewise, it is explained that the changes generated from the incorporation and integration of ICTs in education have allowed us to reconfigure the learning scenarios, but also the teaching methods, hence the importance of techno-pedagogical mediation in the processes of training of higher education students that lead to the development of higher order thinking.

Keywords:

Higher education, complex learning, techno-pedagogical mediation, teaching and learning.

INTRODUCCIÓN

La redefinición en las formas de enseñar y aprender requiere incluir cambios en las prácticas educativas. El rol de los docentes de este siglo, ya no es el de mero transmisor de conocimientos o fuente del saber, incluso los escenarios educativos ya no son los mismos que antes. Con la irrupción de la Tecnologías de Información y de la Comunicación (TIC), el panorama escolar ha transformado los diferentes niveles educativos lo que ha llevado a la mayoría de las instituciones educativas a modificar su estructura curricular y considerar nuevos planteamientos educativos.

En la actualidad ya no podemos centrarnos en metodologías de enseñanza únicas, más bien debemos considerar las variadas formas de enseñar y de aprender, con métodos o modelos de aprendizaje que sean más apropiados para interactuar en el mundo complejo de las disciplinas, las tecnologías y las realidades sociales y educativas. Para los docentes de educación superior, el reto es mayor cuando se enfrentan a estas realidades, lo que conlleva a la formación y creación de estrategias educativas para que los estudiantes pueden emprender con éxito su inserción profesional, es decir, saber transferir lo aprendido en la escuela, a lo cotidiano del trabajo o de la vida misma, lo que implica el desarrollo de un pensamiento complejo para resolver problemas en los contextos laborales y profesionales.

En el presente artículo, se analiza cómo aprenden los estudiantes de educación superior, desde los aportes de algunos autores, así como de las competencias que requieren para desenvolverse adecuadamente en su desarrollo profesional y movilizar los conocimientos de acuerdo a las situaciones que se presenten en diferentes contextos profesionales.

También, se analiza a partir del modelo curricular integral de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) cómo los estudiantes pueden potenciar sus competencias a partir de un modelo de aprendizaje como es el aprendizaje complejo, (que incorpora diferentes enfoques de aprendizaje como el de resolución de problemas el de proyectos, estudio de casos, cooperativo, entre otros, así como del enfoque epistemológico de la complejidad). Se explica la conceptualización del aprendizaje complejo y las formas de planificar las tareas de aprendizaje y/o proyectos para que los estudiantes logren alcanzar tres elementos clave; el pensamiento complejo, el uso de las TIC y la investigación.

Por último, el aporte de pedagogías centradas en el estudiante y el uso de las TIC como elemento clave del proyecto Red de Comunidades para la Renovación de la

Enseñanza–aprendizaje en Educación Superior RECREA (México. Secretaría de Educación Pública, 2017), se explica como potencial herramienta de aprendizaje y como elemento mediador para vincular saberes generados desde la ciencia, la escuela y los adquiridos en espacios informales. Con el uso de mediadores como internet y las herramientas innovadoras que surgen cada vez, los saberes se amplían, siendo por tanto, un desafío actual que las instituciones de educación superior deben fortalecer. Las TIC, representan un potencial para el desarrollo de habilidades comunicacionales y mediacionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo la mediación tecno- pedagogía un componente principal para trabajar el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes.

DESARROLLO

Reflexionar sobre la forma en que aprenden y pueden aprender mejor los estudiantes de educación superior, es una tarea compleja, con retos a considerar en los diferentes aspectos formativos; proporcionar conocimientos del área de especialización, desarrollar habilidades y destrezas en los campos de acción y en los valores y actitudes que han de permear su desempeño profesional a la hora de actuar en contextos específicos.

Concretizar estos aspectos en actividades escolares implica transformar los modelos de enseñanza y aprendizaje que se han incorporado en las instituciones de educación superior, pero también las prácticas educativas de los docentes. Si bien es cierto que todavía encontramos docentes que siguen con prácticas tradicionales y poco motivadoras para que aprendan los estudiantes, hoy también podemos encontrar que existen experiencias de enseñanza y aprendizaje bastante innovadoras en el aula como en otros escenarios de aprendizaje que generan procesos formativos muy eficaces en los estudiantes.

Por tanto, uno de los rasgos distintivos de la educación superior según Guzmán (2011), es buscar resultados de aprendizajes ambiciosos y profundos por ser ya un nivel terminal de estudios, donde se concluye la educación formal. En este nivel educativo, el desarrollo de cada disciplina o área de conocimiento tiene una naturaleza y un nivel de complejidad distinta, por lo que se debe formar a estos estudiantes en un pensamiento de alto nivel y convertirlos en aprendices autónomos. Al respecto Macías & Valenzuela (2017), señalan que los estudiantes autónomos son capaces de captar las exigencias de las tareas de aprendizaje, movilizar una serie de conocimientos y habilidades en situaciones o contextos dados.

En este sentido, los docentes de educación superior tienen grandes desafíos que resolver para que los

estudiantes reciban en su trayecto formativo experiencias constructivas. Las instituciones deben ser capaces de generar espacios cognitivos, individuales y sociales de reflexión, diálogo epistémico, creatividad, análisis e integración de los diversos saberes profesionales.

Este desafío implica pasar de un aprendizaje superficial (estudiar para aprobar un examen) obtenido en la escolaridad formativa a un aprendizaje profundo (estudiar por el deseo de aprender y en el significado de lo aprenden), es un aspecto que hay que superar, por tanto, se han de considerar habilidades para el aprender a aprender, las cuales destacan aquellas habilidades para encontrar información, encontrar las reglas generales para la solución de problemas, asimilación de los principios formales de la investigación, desarrollar autonomía en el aprendizaje e implementar una actitud o método propio para aprender a aprender.

La función prioritaria es brindar a los estudiantes, la adquisición de competencias que involucren el desarrollo de habilidades para el pensamiento creativo, imaginativo y crítico para resolver situaciones en diferentes contextos. Estos procesos de aprendizaje, requieren el diseño y el desarrollo estrategias de enseñanza y aprendizaje sustentados en principios teóricos constructivistas, significativos y mediacionales, así como de otros paradigmas para comprender y abordar problemas complejos de las propias disciplinas profesionales e interrelacionarlas, lo que hace necesario que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ofrezcan a los estudiantes desafíos en sus tareas, dentro y fuera de la escuela, asegurando aprendizajes duraderos y significativos. Hargreaves & Fink (2008), señalan en este sentido que un aprendizaje profundo raramente es rápido y apresurado por lo que se necesita de espacio y tiempo suficiente para madurar el proceso de pensamiento creativo y abordar los problemas complejos, lo que es esencial para el aprendizaje para la vida y los mayores avances en la comprensión humana.

Los planteamientos anteriores, justifican la propuesta del Proyecto Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-aprendizaje en Educación Superior RECREA (México. Secretaría de Educación Pública, 2017), en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo UAEH para incorporar modelos de pensamiento complejo y del desarrollo de competencias como dispositivo pedagógico para lograr los perfiles de egreso de los estudiantes de educación superior e ir más allá de la pretensión de sólo alcanzar competencias específicas y genéricas. Para articular la propuesta de dicho proyecto, se revisa la concepción sociocultural, pedagógica y epistemológica del modelo curricular integral de la Universidad Autónoma

del Estado de Hidalgo (UAEH). Dicho modelo tiene como objetivo general, establecer los referentes teóricos y metodológicos para la operatividad del modelo educativo de la UAEH, incorporando las tendencias de innovación curricular y calidad en la educación en el ámbito estatal, nacional e internacional. Además, está sustentado en tres grandes dimensiones: sociocultural, psicopedagógica y epistemológica (México. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2009).

Desde el aspecto sociocultural se contemplan tres aspectos que atraviesan el curriculum; la educación para la equidad, educación integral y la educación para la vida. En el aspecto psicopedagógico se considera que para desarrollar estos procesos de aprendizaje significativos, y para toda la vida, es necesario considerar tres escenarios de aprendizaje: el aula, el virtual y el real. Desde el aspecto pedagógico, la tutoría se convierte en un proceso de acompañamiento en el desarrollo del aprendizaje, así como la investigación que fundamenta el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las licenciaturas conforman su mapa curricular organizando las asignaturas en 4 ejes: básico, profesional, terminal y de integración y complementario. En el aspecto profesional, se contempla lo disciplinar, interdisciplinar y lo transdisciplinar. Además de la dimensión socio laboral de los contenidos del aprendizaje y enseñanza, ya que el profesional universitario toma decisiones de carácter social apoyado en conocimientos científicos, técnicos y los consagrados por el uso y la experiencia, como la elaboración de un programa educativo, la construcción de una vivienda, la intervención quirúrgica de un paciente, la formulación de un plan económico, la resolución de problemas matemáticos y la traducción de textos extranjeros; todas éstas son muestras de actividades profesionales diversas (México. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2009).

El modelo curricular integral de la UAEH contempla en su marco teórico y referencial las teorías mediacionales, con un enfoque constructivista y una enseñanza que incorpora las competencias como dispositivo pedagógico, además de los principios que fundamentan la propuesta curricular. Con la transformación de los procesos pedagógicos se busca romper con paradigmas de formación conductista y tradicional e innovar en el proceso de aprendizaje y enseñanza, para que el estudiante adquiera, aplique, transforme y construya saberes. Asimismo, se pretende desarrollar la concepción de la formación integral que privilegia lo científico, tecnológico y humanista, así como las competencias genéricas y específicas.

Por otra parte, el sustento de las competencias, que el modelo curricular integral de la UAEH aborda está basado desde el enfoque constructivista e integral entendida

como la incorporación de contenidos o saberes —saber, saber hacer en la vida y para la vida, el saber ser, emprender y convivir— para lograr el desempeño profesional satisfactorio; establece un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, académico y científico. Uno de los objetivos de los programas educativos es desarrollar y fomentar estas competencias de manera gradual y a lo largo de todo el proceso de formación. La UAEH, en el modelo curricular integral, asume competencias de tipo genérico y específico; las primeras son transversales y las debe poseer un profesional para actuar de forma laboral y social. Las competencias genéricas que asume la UAEH son siete: formación, liderazgo colaborativo, comunicación, creatividad, pensamiento crítico, uso de la tecnología y ciudadanía.

Dada la importancia del enfoque por competencias asumido por la UAEH, se considera que éstas deben desarrollarse desde paradigmas de aprendizaje menos tradicionales y se justifica el desarrollo de habilidades de aprendizaje complejo, porque éste se acerca algunos enfoques educativos más estudiados, evaluados y fomentados en los últimos tiempos: la del aprendizaje basado en proyectos, la basada en evidencias, la que utiliza el descubrimiento guiado, la basada en problemas, entre otros como el estudio de casos y desde luego, la Educación Basada en Competencias (Castañeda, Peñalosa & Corrales, 2012).

Por ende, se ha decidido elegir la conceptualización de competencias de Perrenoud (2010), porque explica de forma precisa, cómo se movilizan los conocimientos, es decir, cómo actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación (que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a aquellos), para enfrentar una situación de la mejor manera y hacer uso de los recursos cognitivos y complementarios. Desde esa perspectiva, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos en determinados contextos, es decir, no es reducir los conocimientos en contenidos y continuar con modelos de transmisión y asociación. Por lo contrario, Morin (1984), señala que los saberes deben ser interdisciplinarios y extenderse hacia lo transdisciplinar en busca de un pensamiento más amplio, es decir, que se adapte a nuevos escenarios para comprender los distintos fenómenos del entorno; a través de procesos educativos dialógicos que incluyan la complejidad.

La formación va más allá de la guiada por el contenido de las diferentes disciplinas al considerar la transformación de las representaciones contexto-conceptuales que el estudiante proyecta en los planos: cognoscitivo (saber conocer y saber hacer), afectivo (saber ser) y social (saber

estar), orientando el proceso de enseñanza mediante una lógica de estructuración hacia el desempeño profesional.

El modelo curricular integral de la UAEH, establece que el trabajo que se realice en las unidades de aprendizaje (también llamadas asignaturas), se desarrollen las competencias desde la perspectiva del constructivismo, al mismo tiempo, propone la oportunidad de considerar otros paradigmas de aprendizaje que involucre procesos situados en el aprendizaje. Con el enfoque de las competencias y desde una mirada del constructivismo este deben trabajarse a partir de tres dimensiones o niveles de profundización, autonomía y complejidad, con la importancia de desarrollar habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales desde el marco organizacional.

Al trabajar las competencias, se reconoce que estas deben trabajarse desde procesos complejos de actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal y profesional, un desarrollo sustentable en equilibrio con el ambiente. Las competencias que se desarrollan durante el trayecto formativo deben fortalecer los conocimientos, las destrezas y las actitudes de los estudiantes para aprender a enfrentarse a situaciones complejas desde el principio, lo que motiva igualmente a los estudiantes a plantearse y desafiar verdaderos problemas y buscar soluciones para tratar la situación de diversas maneras, es decir, unas competencias que movilicen los saberes.

Para que ello suceda, el estudiante debe ser un sujeto activo en sus procesos de aprendizaje y el docente un facilitador, que guía esos procesos, lo que exige cambios de paradigmas pedagógicos y educativos, en busca de desarrollo de competencias (cognitivas, habilidades, destrezas personales y afectivas) para el logro de los propósitos y las metas (Ruiz & Torres, 2016).

Sin embargo, a pesar de que se recomiendan estas acciones integradoras en las planeaciones de enseñanza, las actividades de aprendizaje llegan a darse de manera separada o se tiende a trabajar con tareas muy lineales, lo que no hace avanzar en el desarrollo de las competencias y mucho menos en la innovación de enseñanza y aprendizaje. Se continúa llevando a cabo prácticas muy centradas en los contenidos y muy poco en los saberes interdisciplinarios y transdisciplinarios.

Durante el proceso formativo, los docentes deben cuidar que se logren de forma gradual las competencias, sin que deban separarse como una especie de actividades repetitivas o monótonas, sin sentido y significatividad para los estudiantes, se recomienda que las competencias se integren en tareas de aprendizaje o en proyectos formativos

que abarque un repertorio de tareas y actividades abiertas, es decir, contemplar los niveles de competencia y la complejidad en el desarrollo de la planificación de la enseñanza, estructurarse con base al perfil del egresado y las competencias profesionales durante su formación, las cuales deben ser congruentes durante todo el desarrollo curricular de los programas educativos.

Por tanto, se recomienda un diseño de planeación con actividades abiertas y flexibles, para los estudiantes tengan la oportunidad de poner en práctica sus estilos de aprender. El proyecto RECREA (México. Secretaría de Educación Pública, 2017) propone que para que estos cambios de reduccionismo y fragmentación cambien es necesaria una transformación desde la investigación de la docencia. La UAEH, participa como parte de una iniciativa de la Educación Superior, coordinada por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación y la Dirección General de Educación Superior Universitaria, apoyada técnicamente por siete Escuelas Normales y siete Universidades Públicas Estatales. La principal estrategia del proyecto es poner en interacción a los docentes de estas instituciones para lograr mayores y mejores aprendizajes en los estudiantes de este nivel educativo.

Como Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-aprendizaje en Educación Superior (México. Secretaría de Educación Pública, 2017), se propone promover una cultura de colaboración entre académicos para la innovación y mejora de sus prácticas docentes. Con la finalidad de facilitar el proceso de reflexión entre docentes se utilizan los elementos básicos del diseño instruccional para el aprendizaje complejo en situaciones auténticas que facilitan aprender y desarrollar competencias. Los ejes transversales para esta transformación son tres. El enfoque epistemológico del pensamiento complejo y el desarrollo de competencias, la incorporación de los avances de la investigación en el proceso y contenidos de la enseñanza y aprendizaje y, el uso de las tecnologías de información y comunicación.

El primer enfoque sobre el Pensamiento complejo está definido por el propio Morín (2011), como un estilo de pensamiento y de acercamiento a la realidad, en la que ocurren una serie de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que se tejen y que dan lugar al mundo que conocemos. La complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable.

El segundo elemento clave es la investigación. Con la investigación es posible obtener diferentes enfoques para observar la realidad, interpretarla, comprender y

transformarla. La investigación es un factor clave para la innovación y la generación de conocimientos, se fomenta el desarrollo de orden superior y se promueve el razonamiento crítico y creativo.

El tercer elemento es el uso de las tecnologías de información y la comunicación, lo que permite nuevas formas de aproximarse y entender el mundo, la sociedad y el ser humano. Este elemento permite pasar de un paradigma centrado en el aprendizaje individual a un paradigma de trabajo colaborativo y mediar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por ello, aprender y enseñar desde la complejidad se presenta con los rasgos de la perplejidad, es decir de: lo enredado; el desorden; la ambigüedad; la incertidumbre. Educar en pensamiento complejo permite salir del estado de desarticulación y fragmentación del saber contemporáneo y de un pensamiento social y político reduccionista. Con este enfoque se pretende que los docentes orientan la actividad escolar a partir de la complejidad que conlleva estudiar los distintos aspectos de la disciplina profesional y transformen sus prácticas desde diferentes escenarios.

El proceso de transformación para promover el pensamiento complejo tiene su eje principal en las acciones del propio docente en los procesos de enseñanza y este se observa en tres aspectos según Winn (2006), en el aprendizaje, en el estudiante, en los materiales de aprendizaje y por supuesto, en los contextos en que se desarrollan las actividades que complejizan. De ahí, que se señale que las tareas y actividades propuestas en la planificación didáctica en el modelo de aprendizaje complejo, se recuperen saberes experienciales de los estudiantes, saberes enseñados en el aula y con la vida misma, lo que implica que los docentes reflexionen sobre su práctica educativa para que los estudiantes movilicen sus competencias de forma multidisciplinaria y en diferentes campos de acción. El modelo basado en el pensamiento complejo, enfatiza en este aspecto, unas "tareas auténticas de aprendizaje", para transferirlas a la vida diaria (Merriënboer & Kirshner, 2007), lo que involucra usar conocimientos, conceptos y habilidades, para comprender la realidad desde diversas miradas; en lo interdisciplinario y multidisciplinario.

Para iniciar con el planteamiento del Aprendizaje Complejo, habría que reflexionar de acuerdo con Scott (2015), se necesita aplicar para que los estudiantes aprendan a desarrollar competencias que le sean realmente útiles en su vida cotidiana, profesional y escolar. Estos cuestionamientos ponen el acento en la formación de los docentes de educación superior, porque la mayoría no llega con una preparación didáctico-pedagógica

que le permita descubrir qué enfoques son más eficaces para ayudarles a sus estudiantes a aprender y desarrollar competencias de orden superior. Para que esto ocurra, primero deben identificarse las necesidades e intereses de los estudiantes, ya que las personas aprenden de diversas maneras, lo que convierte a la enseñanza en un gran desafío. Para que los estudiantes desarrollen capacidades de orden superior deben participar en un aprendizaje significativo, basado en la investigación, que tenga auténtico valor e importancia en su vida profesional y en los contextos en donde se desenvuelven.

Lo anterior, se apega a los propuesto por el proyecto RECREA, se busca que los docentes de educación superior a partir de la reflexión de su acción y mejoren su práctica y con ello alcanzar mejores resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, Castañeda, et al. (2012), consideran que actualmente hacen falta propuestas para que los aprendizajes complejos sean ampliamente fomentados en la universidad, y que más que medir los aprendizajes desde un perspectiva simplista o reduccionista, parece ser que no ha funcionado y no se logran aprendizajes significativos en los estudiantes de educación superior, por el contrario, es necesario diseñar secuencias de tareas integrales con niveles de complejidad creciente, por lo que es necesario articular estas planeaciones como proyectos a lo largo de todo el trayecto formativo y pensados como un todo integrado que realmente fortalezca las habilidades constitutivas de un aprendizaje complejo.

Saavedra & Opfer (2012), citados por Scott (2015), sugieren nueve principios para la enseñanza de estas habilidades:

1. Hacer que el conocimiento sea pertinente para la “visión de conjunto”.
2. Enseñar las destrezas dentro de cada disciplina.
3. Desarrollar capacidades de reflexión de alto y bajo nivel para facilitar la comprensión en diferentes contextos.
4. Promover la transferencia de aprendizaje.
5. Enseñar cómo “aprender a aprender”, la metacognición.
6. Abordar directamente los malentendidos.
7. Promover el trabajo en equipo.
8. Aprovechar la tecnología como apoyo del aprendizaje.
9. Fomentar la creatividad de las y los estudiantes.

A partir de estos fundamentos, se requiere de estudiantes que estén preparados para prosperar y desenvolverse en

un mundo competitivo, la escuela debe ser una fuente de oportunidades y experiencias educativas para que los estudiantes transiten por entornos profesionales complejos.

En este sentido, el aprendizaje complejo se caracteriza, según Van Merriënboer & Kirschner (2007), por el “dominio de conocimientos y la pericia en habilidades que permiten transferir lo aprendido en la escuela, a lo cotidiano del trabajo o de la vida misma”. Implica por tanto, la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, la coordinación de “habilidades constitutivas”. Algunos ejemplos de los modelos teóricos de diseño que promueven el aprendizaje complejo son: 4-Mat (McCarthy, 1996), aprendizaje cognitivo (Collins, Brown & Newman, 1989), resolución colaborativa de problemas (Nelson, 1999), constructivismo y ambientes constructivistas de aprendizaje (Jonassen, 1999), episodios instruccionales (Andre, 1977), “learning by doing” (Schank, Berman y Mac Person, 1999), enfoques múltiples sobre el entendimiento (Gardner, 1999), “star legacy” (Vander Bilt Learning Technology Group: Schwartz, Lin, Brophy y Bradford, 1999) y el modelo de diseño instruccional de cuatro componentes. Aunque todos estos enfoques difieren de muchas maneras, tienen en común el hecho de que enfatizan “tareas auténticas de aprendizaje” basadas en tareas de la vida diaria como la fuerza motora para la enseñanza y el aprendizaje. (p.3)

El Modelo de 4 componentes para el aprendizaje complejo, de Van Merriënboer, citado por Van Merriënboer & Kirschner (2007), y retomado como base para el diseño instruccional en el proyecto RECREA propone un acercamiento holístico para el aprendizaje de contenidos más complejos o habilidades no recurrentes y recurrentes. Con este enfoque se trata de entender la complejidad sin perder de vista los elementos independientes y las interconexiones entre ellos.

Esto es importante porque los sistemas de enseñanza tradicionales fragmentan los objetivos y estos a su vez en tareas que luego se vuelven interminables, al parecer se seleccionan diferentes métodos instruccionales para lograr cada uno de los objetivos por separado (por ejemplo, la memorización, habilidades de laboratorio, la resolución de problemas, etc.). En los programas de estudios se pueden observar con frecuencia estas fragmentaciones en los objetivos. Por el contrario, en el aprendizaje complejo no se fragmentan las tareas, se considera el diseño instruccional una planeación de tareas en donde se explica que cada objetivo corresponde niveles de habilidades y se ordenan de forma natural y gradual en una secuencia de tareas parciales. Se le enseña al estudiante un número limitado de habilidades constitutivas simultáneamente o de trabajar la habilidad compleja por completo.

Según Castejón, Gilar & Pérez (2006), para que en una situación educativa real los estudiantes de educación superior puedan lograr superar la competencia experta, es necesario tomar en cuenta la habilidad intelectual, la organización del conocimiento, la motivación, el uso de estrategias de aprendizaje y la percepción del contexto instruccional siendo aspectos que se encuentran presentes en teorías o modelos para explicar la adquisición del conocimiento y las habilidades. Sin embargo, el tipo de conocimiento que parece estar más relacionado por la adquisición de conocimientos es la inteligencia práctica, así como el uso deliberado de estrategias durante el estudio.

Para el diseño de una Experiencia Educativa (EE) con base en tareas/proyectos, de acuerdo con el RECREA y sintetizado por el Proyecto Aula de la Universidad Veracruzana (2010), deben asegurarse seis pasos para permitir a los estudiantes trabajar en tareas de aprendizaje completas relativamente fáciles y avanzar hacia otras más difíciles, es decir se categoriza las tareas de acuerdo al nivel de complejidad que se desea alcanzar en una unidad de aprendizaje, además de proporcionar el apoyo o andamiaje para que logren avanzar y obtener la pericia en los conocimientos y habilidades. Los pasos son los siguientes.

PASO UNO: contexto de la EE, unidad de competencia y subcompetencias.

1. Enuncie el perfil de egreso del programa educativo.
2. Describa brevemente cómo aporta esta EE al logro del perfil del egresado y su relación con otras EE del plan de estudios.
3. Reformule el propósito de la EE en términos de competencia o Unidad de competencia.

PASO DOS: tareas/ proyectos de aprendizajes, clases de tareas, objetivos de desempeño.

1. Enunciado de las "Tareas/ proyectos de aprendizaje" para la EE.
2. Definición y redacción de al menos una "Tarea/ proyecto de aprendizaje" con dos niveles de dificultad (clases de tareas) y las diferentes estrategias para desarrollar un pensamiento complejo, su vínculo con la investigación, y el uso de TIC, de acuerdo al nivel de dificultad.
3. Redacción de los objetivos de desempeño por cada clase o tipo de "tarea/ proyecto de Aprendizaje".

PASO TRES información de apoyo (teórica y estratégica), procedimental y práctica de parte de las tareas.

Clasifique las acciones identificadas en cada objetivo en:

1. No recurrentes (NR).

2. Recurrentes (R).

3. Recurrentes automatizables (RA).

- Seleccione la información de apoyo (teórica y estratégica), procedimental y las prácticas.

- Revise cada clase de "tarea/ proyecto de aprendizaje" para verificar y asegurarse que los alumnos cuenten con la información de apoyo (teórica y estratégica) y procedimental necesaria para llevarla a cabo.

PASO CUATRO: andamiaje de la tarea/ proyecto de aprendizaje

1. Para cada clase de tareas/ proyectos de aprendizaje de su EE, defina y redacte los siguientes elementos:

- Enunciado de la o las tarea(s)/ proyecto(s) de aprendizaje específico(s) para su EE en el siguiente ciclo académico. Las tareas específicas se diseñan o se les cambian datos o apoyos cada vez que se imparte la EE.
- Las actividades que llevarán a cabo sus alumnos y los apoyos que usted les proporcionará para cada actividad.
- Los productos resultantes de las actividades realizadas por los alumnos. Las fechas de entrega cambian cada vez que se imparte la EE.

PASO CINCO: evaluación de la resolución/ ejecución de la tarea/ proyecto de Aprendizaje

1. Para cada producto, enuncie los elementos y los criterios de desempeño en una rúbrica o escala de evaluación de al menos tres niveles de desempeño y tres elementos de observación.
2. Diga si dará retroalimentación a los alumnos en la evaluación intermedia o final.
3. Describa los criterios para integrar la calificación para el alumno sobre su desempeño en la tarea de aprendizaje.

PASO SEIS: Presentación a los estudiantes de la(s) tarea(s)/ proyecto(s) de aprendizaje.

La presentación debe ser atractiva y estructurada de forma que para los estudiantes sea claro lo que tienen que hacer a lo largo del curso.

Un elemento clave para reconfigurar los aprendizajes simples a aprendizaje complejos es hacer uso de las TIC, ya que los cambios generados a partir de la incorporación e integración de estas al campo educativo ha sido un componente que ha permitido transformar los escenarios de aprendizaje y las formas de enseñanza, diversificando la utilización creativa de las potencialidades de aprendizaje. Con el diseño y desarrollo de las actividades

de enseñanza, a partir del uso e integración de las TIC al currículum, se potencia un aprendizaje global y complejo para establecer conexiones intelectuales, sociales y científicas para entender el mundo que nos rodea.

De esta forma las TIC han venido a transformar los colectivos, los entornos, las interacciones y las dinámicas sociales creando redes digitales y trabajo creativo al utilizar las herramientas de internet donde la inteligencia colectiva es y ha sido la consecuencia notable de los modos de interacción cognitiva. Por tanto, la mediación es un elemento representativo de la época actual para tenerlo presente en las actividades escolares.

Para entender de donde proviene la conceptualización de mediación tecno-pedagógica, se recurre a la aproximación conceptual de Lara, De la Fuente & Veytia (2017), al señalar que ésta tiene un sustento teórico que proviene del constructivismo sociocultural, para que se genere esta mediación, es necesario un medio o un estímulo como herramienta que ayuden a controlar la respuesta. Por ejemplo, el lenguaje, sistemas de símbolos algebraicos, escritos, esquemas, diagramas, mapas y dibujos mecánicos, todo tipo de signos convencionales, que dan significado a lo que se aprende y los medios en que se aprende. Así, los medios electrónicos como la computadora e internet, se convierten en herramientas mediadoras para potenciar el aprendizaje de forma presencial, virtual o mixta.

Con la mediación se pueden tender vínculos sociales para posibilitar el aprendizaje, considerando las perspectivas tecnológicas, culturales, comunicativas y pedagógicas para precisar la relación que tienen éstas con el desarrollo del aprendizaje del estudiante cuando utilizan las TIC y cuando interviene el docente en los procesos formativos. Además, se establece un puente que conecta la comunicación, la interacción y la transposición del conocimiento del docente a un conocimiento didáctico que pueda ser comprendido por el estudiante. De tal forma, que en la mediación tecno-pedagógica se establezcan vínculos sociales, cognitivos y tecnológicos para potenciar un pensamiento más elaborado en los estudiantes y una interacción más dinámica entre el docente, los materiales, contenidos y los objetivos de aprendizaje.

Así, desde la perspectiva sociocultural de la mediación que ejercen los materiales de aprendizaje es fundamental, ya que estos permiten a los estudiantes asimilar el conocimiento para reconstruir sus estructuras cognitivas y sociales.

Lo anterior, significa que los docentes de educación superior deben estar preparados para enfrentar los desafíos actuales que involucra incorporar las TIC en el aprendizaje de los estudiantes para que desarrollen habilidades

hacia la investigación y el desarrollo de un pensamiento complejo. Zabala (2010), señala la necesidad de construir en la escuela un pensamiento para la complejidad, lo que representa conocer nuevos paradigmas para la enseñanza y el aprendizaje.

Benito (2009), por su parte, señala que en la época actual, hay un reconocimiento de los grupos como por el avance de una nueva tecnología conocida como Web 2.0 permiten que las aplicaciones ya no residan en el ordenador, sino en un servidor lejano como la nube al que se puede acceder por medio de internet. Se supera así la dimensión individual/social al de grupo/social. Aquí podemos encontrar elementos para mediar el aprendizaje desde las herramientas digitales que ofrece la WEB 2.0.

Como consecuencia de esta apertura tecnológica y digital, se empieza a hablar de estrategias de aprendizaje vinculadas con las TIC, para que se fomenten procesos de mediación pedagógica con los recursos que ofrece la Web 2.0. Aunque es bien cierto, que esta mediación, empieza a darse en modalidades virtuales de aprendizaje o modalidades a distancia y pocas veces utilizada en escenarios áulicos debido al desconocimiento de los docentes por utilizar las herramientas digitales para innovar en las formas de enseñar en diferentes espacios y modalidades.

Siemens (2004), expresa que cuando aparecen modelos de aprendizaje que incorporan elementos del constructivismo con las TIC, va más allá que el simple uso técnico. Dicho autor acuña un término, el conectivismo, el cual se basa en el deseo de aprender, como parte de las interacciones entre personas y/o máquinas y el establecimiento de redes de conexiones. El estudiante aprende por medio de la autoselección, aprende de las redes, aprende a encontrar información y a discriminarla. Este cambio es producido a través de las distintas conexiones y reconfiguraciones que se dan en distintos escenarios y en diferentes grupos.

Por tanto, el conectivismo es una corriente contemporánea del aprendizaje que nos ayuda a explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente se vive y se aprende. Los procesos de comunicación son continuos, extendidos; el aula se diversifica, es abierta, los escenarios de aprendizaje no suceden en la formalidad. Se construyen nuevas relaciones como comunidades de aprendizaje. El aprendizaje es complejo, multidimensional y ello puede producir grandes cambios en el pensamiento de los estudiantes.

Las consideraciones anteriores, confirman que el acceso, el uso e integración de las TIC en el currículum escolar y las actuales herramientas de búsqueda de información,

se interrelacionan con diferentes componentes, características y formas para interactuar con el conocimiento, pudiéndose ofrecer a los estudiantes de educación superior una buena oportunidad para obtener aprendizaje complejo (Van Merriënboer & Kirschner, 2007) mediante la integración de tareas que propicien la actividad mental generada desde los propios procesos de reflexión, análisis, comprensión de la realidad y solución de problemas.

CONCLUSIONES

Más allá de que las instituciones de educación superior cambien sus modelos educativos y curriculares, deben existir propuestas de enseñanza y aprendizaje que transformen los modos de actuar y de pensar de los docentes y estudiantes. Los docentes, aunque son un aparte importante de todo este proceso de transformación, no son los únicos, ya que existen diferentes factores administrativos, sociales, culturales y educativos, entre otros; que pueden no estar aportando lo suficiente para lograr la calidad en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el docente se convierte en un componente esencial para brindar oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes, para buscar nuevas formas pedagógicas, encender el espíritu creativo y emprendedor para identificar y desarrollar competencias que les permitan actuar en diferentes contextos profesionales.

Así también, se considera que como comunidades de aprendizaje las instituciones de educación superior, deben abrirse a las posibilidades de un cambio propiciado desde adentro (propiciar la reflexión y acciones de mejora), como de propuestas innovadoras desarrolladas desde afuera, por los grandes beneficios que conlleva establecer un puente entre la investigación de la docencia, como en los procesos de innovación en el aprendizaje.

Por último, también podemos encontrar que gran parte de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes provienen de lo que leen, revisan, identifican y analizan por internet, lo que conduce a obtener respuestas de forma rápida y simultánea, es decir, cuando esto ocurre, la capacidad de procesamiento de información es paralela, porque varios procesos ocurren al mismo tiempo. La escuela y por supuesto los docentes, no pueden ignorar estos procesamientos cognitivos y debe aprovecharlos para innovar los métodos pedagógicos si desea motivar el aprendizaje, de ahí la importancia de la mediación tecno-pedagógica para potenciar el pensamiento de orden superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benito, M. (2009). Desafíos pedagógicos de la escuela Virtual. Las TIC y los nuevos paradigmas educativos, en: La Escuela digital. Desafíos de la innovación educativa. Dossier, Cuadernos de Comunicación e Innovación. Telos 78. Recuperado de https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/page/4/?ftq=temas&ftq=telos&ft=38&tema=telos
- Castañeda-Figueiras, S., Peñalosa-Castro, E., & Austria-Corrales, F. (2012) El aprendizaje complejo: Desafío a la educación superior. Investigación en Educación Médica, 1(3). 140-145. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V1Num03/06_AR_EL_APRENDIZAJE_COMPLEJO.PDF
- Castejón, J. L., Gilar, R., & Pérez, A. M. (2006). Aprendizaje complejo: el papel del conocimiento, la inteligencia, motivación y estrategias de aprendizaje. Psicothema, 18(4), 679-685. Recuperado de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1259
- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? Perfiles educativos, 33, 129-141. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&tlng=es
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Barcelona: Ediciones Morata.
- Lara, R., De la Fuente, A., & Veytia, M. G. (2017). La mediación tecno-pedagógica a través de herramientas interactivas como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de posgrado. Congreso Nacional de Investigación educativa. San Luis de Potosí.
- Macías, V., & Valenzuela, G. A. (2017). La capacidad de aprender a aprender en la educación superior. *Revista Congreso Universidad*, 6(5), 86-98. Recuperado de <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/859/802>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2017). Proyecto de Investigación de la Comunidades de Aprendizaje para la Renovación de los Procesos de enseñanza y Aprendizaje de la Educación Superior. México: SEP.
- México. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2009). Modelo Curricular Integral de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca de Soto: UAEH.

- México. Universidad Veracruzana. (2010) Diseño de Tareas/ proyectos de aprendizaje. PROYECTO AULA. Universidad Veracruzana. Recuperado de http://www.acet-latinoamerica.net/aula_taller/aula_t02/aula_t02_001.htm
- Morin, E. (2011). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2010). Construir Competencias desde la Escuela. México: J.C. Sáez.
- Scott, C. (2015). El Futuro del aprendizaje 3: ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? Documento de trabajo. UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_spa
- Siemens G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado de [http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc)
- Van Merriënboer, J. G., & Kirschner, P. A (2007). Diez pasos para el aprendizaje complejo: Un acercamiento sistemático al diseño instruccional de los cuatro componentes. Innova Cesal. Universidad Veracruzana.
- Winn, W. (2006) Sistema teórico de diseños complejos acontecimientos para investigar. En, J., Elen y R., Clark (editores), Manejo de complejidad en entornos de aprendizaje: teoría e investigación. (238-254). Madrid: Elsevier.
- Zabala, A. (2010). Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad. Barcelona: Graó.

63

ACERCAMIENTO A LOS ESTUDIOS SOBRE LAS FAMILIAS RELIGIOSAS EN LA CIUDAD DE CIENFUEGOS

APPROACH TO STUDIES ON RELIGIOUS FAMILIES IN CIENFUEGO'S CITY

Salvador David Soler Machán¹

E-mail: dsoler@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7707-1646>

Olga Lidia Suárez del Villar López²

Regla Dolores Quesada Cabrera¹

E-mail: rquesada@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9210-3004>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

² Museo Hermanas Giralte. Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Soler Machán, S. D., Suárez del Villar López, O. L., & Quesada Cabrera, R. D. (2019). Acercamiento a los estudios sobre las familias religiosas en la ciudad de Cienfuegos. *Revista Conrado*, 15(70), 475-481. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente trabajo aborda la importancia de la perspectiva sociocultural para el estudio de las familias religiosas populares de la Regla de Osha en Cienfuegos, desde consideraciones antropológicas, históricas y filosóficas. Se centra en la interpretación de los elementos que componen las familias religiosas que pueden emplearse para su estudio, contiene además el estado del arte de investigaciones efectuadas en este aspecto desde un estudio exploratorio y el empleo del paradigma cualitativo para la determinación de los universos que identifican la práctica, interacciones y patrones religiosos populares de estas familias de los Ilé de Ocha como expresión del patrimonio inmaterial.

Palabras clave:

Perspectiva sociocultural, Regla de Osha, antropológicas, familias, religiosidad.

ABSTRACT

This paper addresses the importance of the socio-cultural perspective for the study of popular religious families of the Osha Rule in Cienfuegos, from anthropological, historical and philosophical considerations. It focuses on the interpretation of the elements that make up religious families that can be used for their study, also contains the state of the art of research carried out in this area from an exploratory study and the use of the qualitative paradigm for the determination of the universes that identify the practice, interactions and popular religious patterns of these Ilé de Ocha family as an expression of intangible heritage.

Keywords:

Sociocultural perspective, Osha's Rule, anthropological, anthropological, families, religiosity.

INTRODUCCIÓN

Como fenómeno sociocultural la religión, es algo que el individuo no hereda genéticamente, sino que es transmitida y enseñada a través de profundos procesos culturales y sociales en diferentes momentos históricos de la sociedad. Sus orígenes se encuentran en el propio surgimiento de la humanidad, donde existieron sociedades sin creencias o instituciones religiosas, pero también han existido personas escépticas, no creyentes o irreligiosas no solo en nuestra sociedad actual, sino en otras sociedades históricas y desde la perspectiva sociocultural ha cumplido una función socializadora y, por tanto, ha de ser enseñada, practicada y transmitida en los contextos diversos sobre cosmovisiones individuales y colectivas.

Desde el enfoque marxista el concepto que los autores han considerado más ajustado, por parecerles el más completo y abarcador, es el dado por Federico Engels en el Antidühring cuando plantea *“la religión no es otra cosa que el reflejo fantástico que proyectan en la cabeza de los hombres aquellas fuerzas externas que gobiernan su vida diaria, un reflejo en el que las fuerzas terrenales revisten la forma de poderes suprarrenales”*. (Engels, 1978) Su expresión sociocultural se evidencia con mayor fuerza en los procesos generados por la religiosidad entendida como el conjunto de manifestaciones asumidas por la religión en la vida cotidiana de los diferentes individuos y grupos sociales con una extensión mayor que el de culto propiamente dicho, pues podrían existir tantos tipos de religiosidad como personas además de agrupaciones sociales existentes.

No es un criterio uniforme al respecto, la autora por su acercamiento al tema asume el de Ramírez Calzadilla (1993), *“la religiosidad la definimos como el grado y modo con que las creencias y prácticas religiosas se presentan en la conciencia y conducta del creyente o grupo de creyentes. En este concepto se advierte un aspecto... relacionado con la intensidad religiosa de la cual depende el nivel de regulación de la conciencia religiosa sobre la conducta del creyente... y otro a partir del tipo de elaboración del contenido de las ideas y prácticas religiosas”*.

La investigación fue un estudio exploratorio descriptivo. Se seleccionó esta modalidad pues este tipo de estudio de corte etnográfico requiere descripciones densas que permita el conocimiento de las familias religiosas populares, en el municipio de Cienfuegos, posee como objetivo demostrar desde la teoría y la práctica un proceso sociocultural relacionado con las familias religiosas populares. Para su estudio, es imprescindible conocer y emplear unidades de análisis como prácticas socioculturales, redes y patrones de interacción social, modos de actuación,

memoria colectiva, representación simbólica, significativa social, fiesta popular y tradicional, festividad religiosa, las cuales permiten conocer su contexto, lleno de interpretaciones que se emplean en función del propio desarrollo del sujeto. Por tanto, se desacraliza el poder exclusivo de un paradigma que reinó por más de dos siglos en las ciencias sociales y cuyos rasgos principales se definen por considerar a la población investigada como objeto pasivo, incapaz de analizar científicamente su realidad y encontrar soluciones para sus problemas (Sarría, 2006).

DESARROLLO

El objeto de estudio de la investigación que dio origen a este artículo se relaciona con el estudio de las familias religiosas populares, por la importancia que posee en los procesos de identidad cultural. La perspectiva sociocultural conecta la religión con lo histórico y lo cultural o más bien con una combinación histórica cultural, dando como resultado un producto identitario, que identifica y distingue la sociedad por sus disímiles rasgos, donde las culturas también se transforman. Muchas formas religiosas son resultantes de esas combinaciones y el sincretismo no es extraño a las expresiones religiosas, cualquiera de ellas y menos aún a las formas populares. Por eso, al explicar la religión, hay que considerar sus raíces históricas culturales, las que a su vez determinan funciones específicas de lo religioso.

En lo cultural, la religión ofrece elementos de unidad para colectivos humanos, bien sea por proponer antepasados comunes, un mismo origen o paternidad en símbolos representativos del grupo, en sentimientos que actúan en una función integradora o en otros aspectos que identifican la colectividad. En circunstancias críticas cuando otros factores de unidad, políticos, ideológicos, étnicos, se someten a dudas, los religiosos comienzan a ocupar un lugar importante y cabe la posibilidad de que agrupaciones religiosas lo utilicen como factor de concertación, pero se encuentran también ciertos rasgos propios que imprimen peculiaridades en una unidad dialéctica de lo idéntico y lo diverso (Soler, 2016).

Los estudios sobre religión marcan dos ejes principales: como origen y como función social de sus significantes, que se tejen en el conjunto de relaciones sociales donde se insertan las prácticas socioculturales asociadas a este fenómeno, descansa en la visión acerca de la función social de sus significantes.

Desde lo sociocultural y por su carácter popular tiene su centro en la familia religiosa entendida como *“grupo social religioso con manifestaciones de religiosidad popular que mantienen una relación individuo-individuo o*

individuo-grupo, donde predomina un clientelismo padri-no-ahijado a partir de servicios religiosos normados de acuerdo con los criterios personales, las visiones y percepciones, la eficacia del culto, las conductas y la relación santero-orisha desde una vinculación con lo sobrenatural, que norma, desde la actuación de los orishas, las maneras, formas, ritos, ceremonias, ofrendas, entre otros, del participante, así como sus relaciones con sus hermanos de santo, otros grupos religiosos y la sociedad en general”. (Soler, 2003)

Es un núcleo básico en el mantenimiento religioso por ser una estructura no institucionalizada con independencia, sustentada en consagraciones y prácticas religiosas continuas que se mueven en varios niveles sociales y ajustadas a las improntas, necesidades, aspiraciones y anhelos de las cotidianidades de acuerdo con la experiencia, lugar jerárquico, nivel cultural y religioso y sistema de interacciones e intereses, colocando las estrategias para el empleo de las representaciones simbólicas, el conocimiento del grupo, la protección de sus miembros, los roles de los mismos, la actividad compensatoria de sus servicios, las posibilidades del aprendizaje, los criterios socio políticos y su actividad ritual y práctica.

El espectro de la familia no es estático, crece considerablemente, lo que considera Calzadilla como un significado metautilitario, que conduce a la ampliación del espacio y áreas de las religiones populares. La familia religiosa, por tanto se expresa como una construcción sociocultural de amplio papel movilizador, perceptivo, y representativo, expresado en ocasiones en oportunidades conflictivas de acuerdo a su práctica religiosa, interpretaciones, posiciones y estructuración de servicios religiosos, que buscan en la solución de sus problemas sociales la referencia visualizadora y socializadora de su grupo (Soler, 2006).

La familia en sus prácticas individuales y colectivas construye en los ámbitos socioculturales una estructura, expresión popular y social en constante transformación. Su estructura se establece a partir de los siguientes elementos: liturgia, ritual o ceremonial religioso. Está configurada por el conjunto de actividades y procederes que son realizados en el marco de cualquier religión.

Otro elemento institucional es que estará formada por el conjunto de estructuras, organizaciones, sacerdocio, órdenes y jerarquías, sistema disciplinario, estructura eclesial, etc. Su importancia es extraordinaria, por cuanto le pertenencia en sentido estricto a una u otra religión, está condicionada en gran medida por la aceptación por parte del creyente de los elementos institucionales propios de ésta u otra religión.

La conciencia religiosa: asume un fundamento ideológico, con una cosmovisión sustentada ontológica, filosófica y teológicamente en creencias y concepciones. A partir de estas se cristaliza el sistema de valores religiosos asumidos en lo institucional y expresados de forma litúrgica. La conciencia religiosa adquiere variados grados de elaboración, desde ideas aisladas poco estructuradas hasta conjuntos de representaciones y sistemas complejos. La conciencia religiosa colectiva presupone representaciones y sistemas complejos que resumen el conjunto de elementos compartidos por los miembros de una religión particular y adquiere una significación social.

La funcionalidad social de las prácticas socioculturales en el sistema de relaciones en que se expresan se define a partir de modos de comportamientos y tipos de actuaciones moldeadas por la conciencia religiosa colectiva que tipifica sus rasgos. De ahí que toda práctica religiosa condicionada por la conciencia religiosa colectiva como forma predominante de conciencia, sea en esencia una práctica sociocultural.

Desde el paradigma predominante en los estudios socioculturales, las prácticas se sitúan en el centro del proceso, lo que determina lo mismo en uno u otro sentido su indicación hacia la actividad, significantes e interrelaciones que tienen lugar en el proceso de conformación de estas. Toda práctica se encuentra asociada entonces con dos elementos fundamentales: un significado que apunta hacia la actividad, a partir de los diversos y concretos modos de actuación, y otro elemento que torna hacia lo simbólico, es decir hacia la representación ideal, cuyo contenido se encuentra determinado por la tradición, vista como todo aquello heredado y socialmente útil con sus sistemas de significantes.

Por tanto, las acciones religiosas se constituyen, en prácticas socioculturales, difieren unas de otras no solo por el contexto y las condiciones en que se desarrollan, sino por los diversos valores que las tipifican. Lo religioso ha constituido a lo largo de la historia un elemento tipificado de prácticas, pero no obstante no se puede reducir su análisis al simple hecho de su comprensión, ya sea como actividad o como representación ideal.

Resulta imprescindible tener en cuenta una serie de componentes como: el sistema que conforma la estructura religiosa, los elementos históricos que intervienen en la asimilación de la práctica concreta en que se soporta la tradición y los que se mezclan en el proceso de interacción de las redes sociales, en el cual se inserta dicha estructura.

A la hora de abordar la jerarquía en los estudios religioso, la perspectiva sociocultural vuelve a jugar un papel

fundamental. La significación social de un hecho se expresa desde la asimilación y desasimilación de códigos a través de los cuáles se interactúa en el sistema de relaciones de un contexto. Así se constituyen prácticas socioculturales que comprenden costumbres, creencias, modos de actuación y representaciones que se han estructurado basándose en prácticas del pasado funcionalmente utilitarias para interactuar en el presente. Esta significación se manifiesta en actuaciones concretas o como historia desde la memoria colectiva, referida esta a aquellos elementos que se representan en el imaginario únicamente en formas simbólicas (Quiñones, 2006).

Esta perspectiva, permite identificar e interpretar las determinaciones contextuales históricas, económicas, políticas y estructurales en el proceso de conformación y sedimentación de las prácticas religiosas, caracterizar su relevancia, describirla en todos sus aspectos de forma lógica, coherente penetrando en su naturaleza en función de la interpretación el mundo.

Los estudios sobre religión en la provincia de Cienfuegos se iniciaron con el inventario realizado por el Atlas de la Cultura en la década del ochenta. En las entrevistas realizadas a las técnicas del Atlas por Consuelo Cabrera y Ada Rodríguez Autrive, quienes estuvieron a cargo de esta actividad, manifestando que aparejado al proceso investigativo y el levantamiento etnológico efectuado se desarrollaron varios eventos denominados *Simposios de la Cultura Cienfueguera*, en los cuales presentaron los primeros trabajos referentes al tema de la religión (Almaguer, 2008)

En la década del noventa se desarrollaron importantes estudios sobre religiosidad popular, vinculados a la organización de talleres sobre dicho tema en el Instituto Superior Pedagógico, denominados Sincretismo e Identidad, dirigidos por la Dra. Lilia Martín Brito y Ricardo Llaguno, importante experto con un alto nivel empírico en estudios de religiones populares, muy vinculado a los estudios de música y canto, que se realizaron por aquel entonces en las zonas de Palmira, Lajas y Abreus.

Entre el 2001 y el 2004, el evento se perfeccionó teórica y metodológicamente, se incorporaron varias temáticas que engendraron, a decir de sus participantes, un movimiento investigativo donde se imbricaba a científicos, practicantes, feligreses y jerarquías religiosas denominándose Aggó-llé (con permiso de la casa).

Este evento actualmente, por el alcance de los participantes, los científicos incorporados, así como la trascendencia de las acciones desarrolladas se ha convertido en uno de los espacios críticos más sobresalientes, aunque su visión es muy localista (Almaguer, 2008).

A partir del 2003 aparecen una serie de investigaciones del Museo Municipal de Palmira sobre: Elegguá y sus caminos, Changó, el Orisha más adorado en este municipio cienfueguero; las manifestaciones de la religiosidad popular en dicho municipio, el expediente de declaratoria como tesoro Humano Vivo al culto de Changó en Palmira y los altares afrocubanos. Estas son las investigaciones que, con mayor frecuencia se dedican a los estudios de religiosidad popular.

Resultaron imprescindibles los textos de familias religiosas afrocubanas de Salvador David Soler, las investigaciones sobre significado y significantes religiosos y culturales de este autor junto a Nereida Moya, los estudios del Museo Municipal de Palmira y los de Manuel Martínez Casanova sobre religión popular en el centro de Cuba y en Palmira. Estos trabajos sintetizan, reflexionan, acerca de la conceptualización de este fenómeno sociocultural, en especial por su explicación sobre los procesos ceremoniales, el empleo de ritos, tributos, danzas, cantos sobre todo los tutorados por Salvador David Soler por la forma crítica, particularmente desde la mirada hacia el patrimonio, al momento de estudiar de estudiar las religiones populares.

Con la apertura de la carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales se iniciaron grupos de estudios sobre religiosidad popular insertados en los proyectos: Gente de Costa y Luna, bajo la orientación metodológica del MSc. Salvador David Soler, con una nueva dimensión en estos estudios y la profundización en los elementos teóricos y metodológicos.

Se realizaron diferentes estudios de familias religiosas por parte del Museo Municipal de Palmira, como tesis finales del curso de Museología o dentro de la exposición permanente del Museo, vinculadas a estudios nacionales e instituciones que desarrollaban temas aprobados por la Academia de Ciencias, como el Centro de Antropología, el Museo de Guanabacoa y Regla, la Casa de África, la Universidad Central de las Villas, entre otros

En Cienfuegos los estudios del sistema socio-religioso incluyen elementos que revisten gran importancia para este tipo de investigación, ellos se encuentran: la comprensión de las funciones diversas y contradictorias de la religión en el marco cubano, la asociación de las principales formas religiosas concretas a modelos socioculturales establecidos en Cuba, la posibilidad de una autonomía de las ideas religiosas en relación con las ideologías, las políticas, además de la presencia de expresiones y manifestaciones religiosas que se han fortalecido posterior a los años noventa como las festividades, procesiones, prácticas en sus diversas evidencias con un fuerte contenido

sociocultural, de los valores religiosos en la sociedad actual.

El primer criterio metodológico asumido para el ejercicio científico se basa en el ajuste de los estudios religiosos al principio que plantea: partir de la realidad concreta específica para la constatación de los hechos sociológicos y sobre esta base desarrollar los análisis y valoraciones de la religiosidad popular desde la significación de estos hechos.

Dentro de los factores que han motivado el acrecentamiento de las investigaciones se encuentran: el incremento de ceremonias y festividades religiosas, así como de las personas que participan en ellas, aumento de los servicios religiosos, demanda de literatura religiosa y aparición de publicaciones que facilitan la comunicación.

El estudio se sustentó en el enfoque sistémico de la religión para revelar gnoseológicamente su estructura interna y la dinámica de las relaciones de los elementos componentes entre sí y la de estos, con otros sistemas o elementos externos. Se asume el paradigma cualitativo dado la necesidad de interpretación del estudio de la familia religiosa, la complejidad de los procesos de indagación, recogida de información y análisis.

Se centró en métodos etnográficos, dada la facilidad para validar la información, registrar conocimientos, habilidades, proyectos individuales y colectivos, los patrones, normas presentes en la festividad como expresión sociocultural que determinan la interacción que se produce en el proceso sociocultural. Se selecciona según el tipo de estudio el método etnográfico porque constituye el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado.

Desde la interpretación sociocultural (Soler, 2003), el método para el estudio de las familias religiosas es por tanto, la exploración de la naturaleza de la festividad como expresión y fenómeno de la manifestación sociocultural y como prácticas de grupos o familias religiosas que inciden en la comunidad circundante, tanto como religión, como práctica comunitaria cultural. El empleo de datos no estructurados que dependen de acciones y manifestaciones contextuales de una familia religiosa popular que implica prácticas, patrones de interacción específicos de acuerdo a las exigencias de la estructura religiosa y por tanto inciden en las particularidades de las comidas, bebidas, cantos, danzas, tronos, estéticas, entre otros.

El estudio permitió analizar el fenómeno de las generalizaciones sobre lo singular que representan el fenómeno de las familias religiosas y se particularizó en una de Cienfuegos, que su trayectoria en la actualidad, denota su funcionamiento y desarrollo.

Se conocieron las principales teorías relacionadas con la religiosidad popular y las familias religiosas populares de la regla de Osha, en especial la relacionada con sus fiestas y los procesos socioculturales vinculados al patrimonio inmaterial.

Se obtuvo y registró información personal de la familia religiosa estudiada, se contrastaron con los actores sociales y los destinatarios de los procesos sociales y culturales. La visualización y contrastación de los datos ceremoniales, la cronología de la Ilé de Ocha, permitieron valorar los diferentes enfoques de niveles de comportamientos, conocer el sistema de opiniones de jerarquías para la validación como elemento de folclor y evaluar las dimensiones, tiempo-espacio.

La investigación se desarrolló en las siguientes etapas:

1. Etapa inicial. En esa etapa el investigador se familiarizó con el contexto a investigar en la casa de los miembros de la familia y en conversaciones informales siticas, así como con ahijados, además de observar los contextos religiosos y las relaciones que allí se establecieron. En ella se tomaron decisiones acerca del proceso a partir de la elaboración de los objetivos de la investigación, la selección de los métodos y las técnicas la elaboración de las técnicas y el trabajo de mesa así como la estrategia investigativa.

2. Vinculado al campo. La implementación de las técnicas, la recogida de la información los debates de las estrategias investigativas y el análisis de la información, la contrastación y triangulación y la validación de la información recogida. Se estableció el relato con las personas de la muestra seleccionada. Se elaboraron las acciones a partir de la estructura de los estudios socio religiosos en esa primera etapa, se sometió a una indagación diferida al marco teórico conceptual y una breve caracterización de la familia como exploración y dimensiones para su definitiva conformación.

En el estudio de los resultados del trabajo exploratorio, se consultaron además de las tesis, los textos de Houtar (2006), sobre religiosidad popular desde la perspectiva sociocultural, se puede perfeccionar de manera científica, los estudios religiosos al principio que plantea: partir de la realidad concreta específica para la constatación de los hechos sociológicos y sobre esta base desarrollar los análisis y valoraciones de la religiosidad popular,

desde la significación de estos hechos. Dentro de los factores que motivan el incremento de las investigaciones se encuentran:

- Incremento de ceremonias y festividades religiosas, así como de las personas que participan en ellas.
- Incremento de los servicios religiosos.
- Demanda de literatura religiosa y la aparición de publicaciones que facilitan la comunicación.
- Una presencia mayor de lo religioso en el arte y viceversa.
- Preponderancia de investigaciones y eventos realizados referentes a los fundamentos teóricos y metodológicos, que hacen de las religiones populares una singularidad en los estudios sobre religiones afrocubanas en Cuba.
- El incremento de los inventarios del patrimonio Inmaterial y los Tesoros Humanos Vivos vinculadas a los saberes, conocimientos y actuaciones de las religiones populares, en especial en la región central de Cuba.

Esto se ha visto favorecido en el escenario de estudio por el desarrollo de estrategias promovidas por las instituciones religiosas, la institucionalización de la Asociación Yoruba de Cuba, la participación de creyentes en proyectos sociales y culturales, el incremento de los recursos humanos y materiales, la ampliación de sus espacios sociales que influyen en las estrategias de vida, modelos de conductas, en la estabilidad familiar y grupal (Soler, 2017).

Esta estrategia metodológica y epistemológica alcanza un punto máximo de debate críticos, valoración y actualización en el evento Aggó-Ilé (con permiso de la casa). Este evento en los momentos actuales por el alcance de los participantes, los científicos incorporados, así como la trascendencia de las acciones desarrolladas lo han convertido en uno de los espacios críticos más sobresalientes en Cienfuegos y en Cuba, en un espacio de debate de gran valía con respecto a las familias religiosas y sus actuaciones sociales en las dimensiones populares.

Al respecto Soler (2003), plantea en su trabajo *Las familias religiosas en Cienfuegos: "Para estudiar la religión en Cienfuegos es indispensable comprender las relaciones y regularidades sociales, culturales que se establecen entre las familias religiosas y biológicas, pues ellas están íntimamente ligadas, lo que influye en la norma, la práctica de los cultos, sus formas de transmisión y las estrategias de crecimiento grupal y social"*. Este criterio es de suma importancia para comprender las formaciones de las Ilé de Ocha en la provincia de Cienfuegos, especialmente, en la

zona donde surgen los principales cabildos y posteriormente las continúan por varias causas como: las necesidades sociales, culturales y económicas de los sectores más pobres y los negros, lo que posibilitó la interpretación y empleo de aquellas expresiones en función de las expectativas de vida de los individuos, donde la relación con lo sobrenatural juega un papel jerárquico en el mantenimiento del culto y en especial de la casa y su familia.

La religión yoruba se encuentra vinculada a un concepto de familia religiosa determinada por el conjunto de vivos y muertos que surgen de un ancestro común. Estos ancestros con poderes (aché) fueron idolatrados y divinizados hasta convertirse en orishas. En la relación individuo-individuo-grupo la familia religiosa se fue constituyendo a partir de un orisha que posee una gran fuerza dentro del panteón yoruba por su jerarquía y en especial en la región de Cienfuegos.

Se debe dejar claro que los procesos de construcción de familias religiosas en el caso de Cienfuegos adquieren una particularidad en la confluencia de las familias biológicas con las religiosas y como expresión de mantenimiento y continuidad de las manifestaciones y las prácticas religiosas que cohesionan socialmente la práctica en las comunidades y pueblos.

Los descendientes de esclavos buscaron una forma de oficializar su religión y sus santos y para eso desarrollaron innumerables acciones como asiento de santos, trabajos de ebbó, apadrinamientos, consejos y prácticas religiosas muy seguidas y en especial la fiesta de Ochún el 8 de septiembre, la más importante porque asistían muchas mujeres, lo que se mantiene hasta hoy.

CONCLUSIONES

La perspectiva sociocultural es de gran valor metodológico, epistémica y ontológica para el estudio de las religiones populares vinculadas a la religión de Ocha, pues permite desde la comprensión de las prácticas, interacciones, símbolos y patrones, comprender la cosmovisión y actuaciones de la sociedad y sobre todo las relaciones individuales y colectivas. Conecta la religión con lo histórico y lo cultural o más bien con una combinación histórico cultural, que da como resultado un producto identitario, el cual identifica y distingue la sociedad por sus disímiles rasgos, que permite la utilización como factor de concertación, pero se encuentran también ciertos rasgos propios que imprimen peculiaridades en una unidad dialéctica de lo idéntico y lo diverso.

La familia religiosa es un grupo social religioso o con manifestaciones de religiosidad popular que mantienen una relación individuo-individuo o individuo-grupo, donde

predomina un clientelismo padrino-ahijado a partir de servicios religiosos normados de acuerdo con los criterios personales, las visiones y percepciones, la eficacia del culto, las conductas y la relación santero-orisha desde una vinculación con lo sobrenatural, que norma desde la actuación de los orishas, las maneras, formas, ritos, ceremonias, ofrendas, entre otros, del participante, así como sus relaciones con sus hermanos de santo, otros grupos religiosos y la sociedad en general. Además de ser un núcleo básico en el mantenimiento religioso por ser una estructura no institucionalizada con independencia, sustentada en consagraciones y prácticas religiosas continuas que se mueven en varios niveles sociales, culturales y económicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Engels, F. (1978). *Anti-Dühring*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Quiñones Silva, S. A. (2006). *La Festividad Nuestra Señora de los ángeles de Jagua*. Recuperado de <http://www.hispanocubano.org/caspion5.pdf>
- Ramírez Calzadilla, J. (1993). *La Religión: Estudio de investigadores cubanos sobre la temática religiosa*. La Habana: Política.
- Soler, S. D. (2003). *El estudio de las familias religiosas en Cienfuegos*. Cienfuegos: CPPC.
- Soler, S. D. (2006). *La Cultura Popular y tradicional como expresión del Patrimonio Inmaterial*. Cienfuegos: CPPC.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Los autores interesados en publicar en la revista Conrado deberán enviar sus trabajos a la siguiente dirección electrónica: conrado@ucf.edu.cu

EXTENSIÓN Y ASPECTOS FORMALES

Para ser publicados en la revista los artículos no deben haber sido editados, ni estar en proceso de valoración para otra publicación; tampoco se publicarán investigaciones completas, sino sus resultados en forma de artículo científico. Los trabajos a publicar deben cumplir con los requisitos siguientes:

- Extensión entre 5 y 15 páginas (tipo carta).
- El tipo de fuente a utilizar será Verdana, tamaño 10 puntos, interlineado sencillo.
- En su estructura, cada trabajo estará conformado por: título (con no más de 15 palabras), nombres y apellidos (completos, no se deben poner iniciales) del autor/es (hasta 6), correo electrónico, Código ORCID y su filiación institucional. A continuación un resumen (en español e inglés, de no más de 200 palabras), palabras clave de 3 a 10 (en español e inglés), Introducción (en la que se excluya el diseño metodológico de la investigación), Desarrollo, Conclusiones, Referencias bibliográficas y Anexos (si fueran necesarios).
- Las páginas deben enumerarse en la esquina inferior derecha.
- Al resaltarse elementos del texto se utilizará cursiva, nunca “comillas”, negrita, versales o mayúsculas. Solo se utilizarán comillas en las citas textuales con menos de 40 palabras.
- Los gráficos e ilustraciones (en formato .JPG, con tamaño no mayor al de 10X10 cm) deberán estar insertados en su lugar correspondiente; y enumerados, según su orden de aparición.
- Las tablas nunca serán insertadas como imagen, contarán con interlineado sencillo y serán enumeradas consecutivamente.
- Las siglas se definirán la primera vez que se mencionen y solo se aceptarán aquellas universalmente aprobadas. Ej. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Las notas se localizarán al pie de página con un puntaje inferior, nunca al final del artículo. Se evitarán aquellas que contengan citas y referencias bibliográficas, solo se utilizarán las aclaratorias.
- Las referencias bibliográficas se ajustarán al estilo de la Asociación Americana de Psicología (APA), 6ta edición de 2009. Se deben utilizar hasta 20 fuentes. Al final del documento solo se mencionarán las citadas en el texto.

Notas:

1. La revista no cobra por su publicación, ni se compromete a retribuir a los autores, pues ellos le ceden el derecho de publicar sus artículos.
2. El Consejo Editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios que considere pertinentes para mejorar la calidad del artículo.

© Podrá reproducirse, de forma parcial o total, el contenido de esta publicación, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.

ISSN: 1990-8644



Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1990-8544
RNPS: 2081

Síguenos en:

<https://universosur.ucf.edu.cu/>

<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>



Editorial: "Universo Sur".

Universidad de Cienfuegos. Carretera a Rodas, Km
3 ½.

Cuatro Caminos. Cienfuegos. Cuba.

CP: 59430